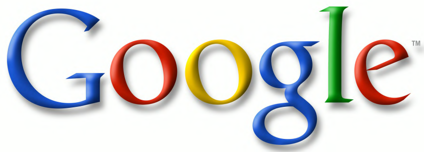


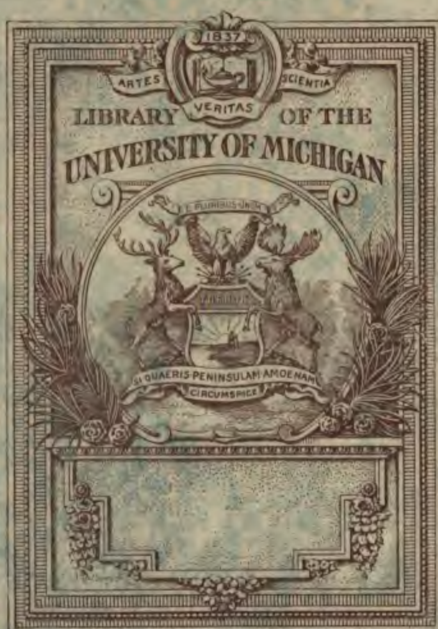


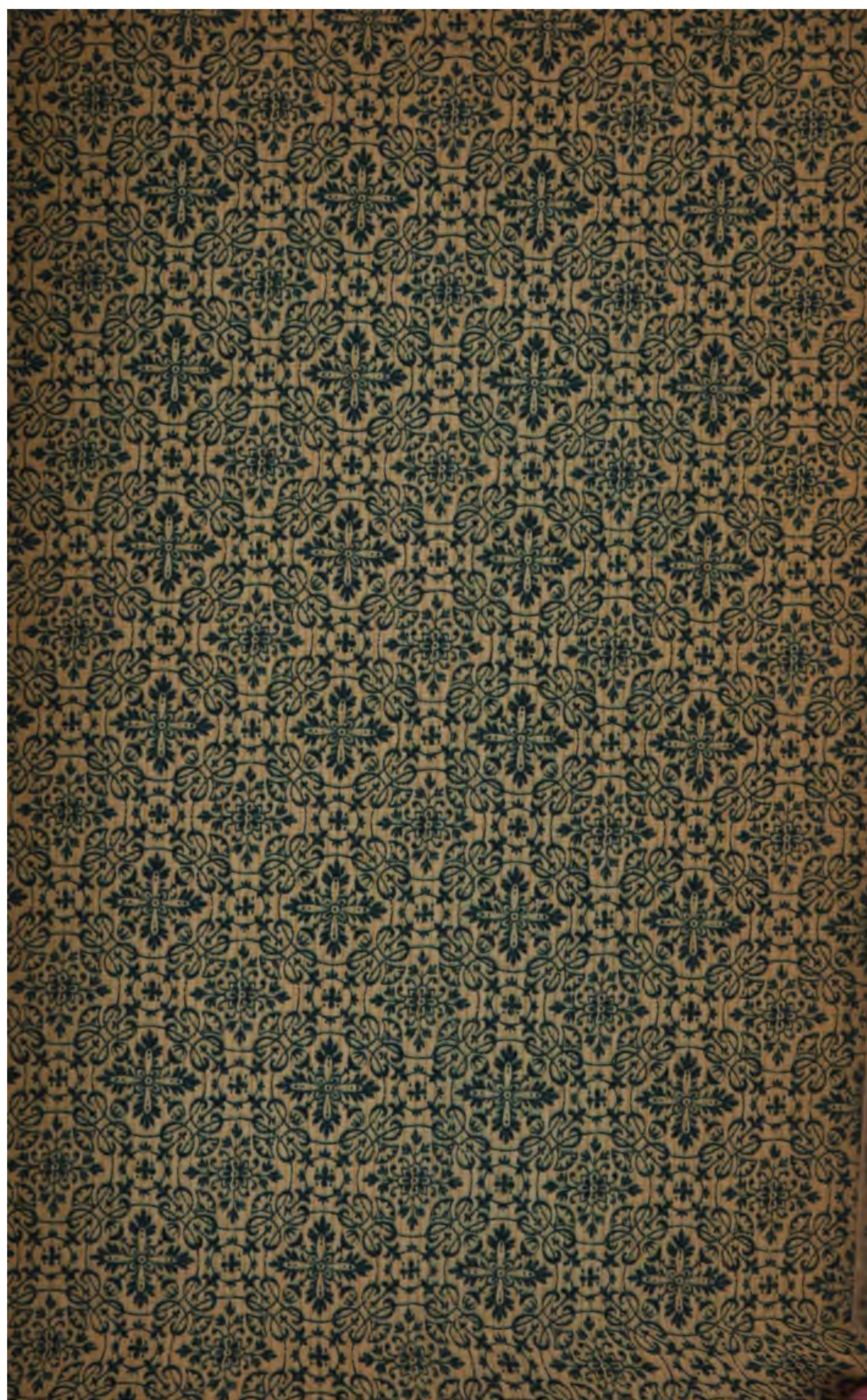
A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung.

Herausgegeben von

Dr. Wilhelm Rein.




1837
ARTES
SCIENTIA
VERITAS
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



A. H. Niemeyer.

II.

H. Beyer's

Bibliothek pädagogischer Klassiker.

Eine Sammlung

der

bedeutendsten pädagogischen Schriften

älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben

von

Friedrich Mann.

Langensalza,

Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne.

1884.

A. H. Niemeyer's

Grundsätze der Erziehung

und des Unterrichts.

Mit Ergänzung des geschichtlich litterarischen Teils und mit Niemeyer's Biographie

herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Rein,

Seminardirektor in Eisenach.

Zweiter Band.

Zweite Auflage.

Langensalza,

Hermann Beyer & Söhne.

1884.

Vorbemerkung zur zweiten Auflage.

Die Zusätze, die von seiten des Herausgebers gemacht wurden, sind in dieser Auflage durch Klammern [ ] von dem Niemeyer'schen Text abgesondert worden. Bei den Litteraturangaben schien dies zwar überflüssig, da alles, was seit dem Jahre 1825 erschienen ist, sich als Erweiterung durch den Herausgeber von selbst dokumentiert, doch sind der Deutlichkeit wegen die Klammern auch hier hinzugefügt worden.

Eisenach, im Februar 1884.

Dr. W. Rein.

Zweiter Hauptabschnitt.

Unterrichtslehre oder Didaktik.

Vorerinnerungen.

1. Eigentümliche Bestimmung des Unterrichts.

Der Unterricht unterscheidet sich von der Erziehung weniger in seinem Zweck, als in der Art und Weise, sowie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht.[1]) Die vorhandenen Anlagen auszubilden, die Kräfte zu wecken, zu üben, zu stärken und für das Leben brauchbar zu machen, jeden Zögling, so weit es subjektiv möglich ist, dem Ideal des vollkommenen Menschen für die ganze Bestimmung seines Daseins immer mehr anzunähern ist das Ziel des Erziehers. Er möchte diese Bildung durch das Beleben der vorhandenen Kräfte zu eigner freier Wirksamkeit nach und nach zur Selbstbildung werden lassen. Aber zu langsam, einseitig, unvollkommen würde diese erfolgen; zu dürftig würde besonders der Vorrat von Materialien bleiben, an welchen die Geisteskraft sich üben, und die der Mensch zu den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung verarbeiten soll; zu viel Zeit würde in mißlingenden Versuchen verloren gehen, wenn nicht der Erziehung der eigentliche Unterricht, dem Erzieher der eigentliche Lehrer zur Seite stände, das zufällige und unsichere Erlernen unzähliger Begriffe und Fertigkeiten ordnete und und befestigte, die unvermeidlichen Lücken, welche eigene Anschauung und bloß gelegentliche Mitteilung durch Umgang mit andern übrig läßt, ergänzte[2]) und den ohne einen erfahrenen Führer sich so leicht verirrenden Verstand mit fester Hand leitete.

Anmerkung. 1. Der Ausdruck Unterricht und Unterrichten ist nicht, wie häufig geglaubt wird, bildlich (dem Geiste eine gewisse Stellung oder Richtung geben, den Geist auf etwas hinrichten, wie etwa das Auge), sondern stammt von dem veralteten rechan, wovon auch sprechen, rechnen herkommt und das bei Ottfried mit Erzählen synonym ist. Auch aus dem Wort Bericht, Nachricht geht diese alte Bedeutung hervor. Der Unterricht ist ja auch ein Reden, ein Sprechen und zwar unter mehreren; wie denn selbst in der Komposition (Unter-richten) eine Andeutung liegt, daß eigentlich bei allem Unterrichten eine Wechselwirkung, ein Austausch von Ideeen stattfinden sollte. — Anders verhält es sich mit Abrichten und Abrichtung. Wenn dies (wie Dressieren) von Tieren oder auch Menschen gebraucht wird, so bezeichnet

es stets die Anwendung mechanischer Mittel, um sie zu etwas geschickt zu machen oder ihnen eine bestimmte Stellung, Richtung zu geben.

2. Unstreitig läßt sich sehr vieles aus der Erfahrung und durch das Leben unter Menschen lernen, ja die bei weitem größere Summe unsrer Kenntnisse kommt uns auf diesen Wegen zu. Aber teils hängt hier sehr viel von dem Zufall ab, in welcher Lage, in welcher Umgebung der Zögling sich befindet und in welchem Grade diese für ihn wirklich unterrichtend ist; teils bleibt doch immer ein höchst bedeutender Unterschied zwischen dem, der nur so gebildet ist, und dem, der einen planmäßigen Unterricht genossen hat. Alle seine Ideeen schwimmen durcheinander; an eine geordnete Reihenfolge ist nicht zu denken. Bei jedem Anlaß drängen sich alle hervor; es findet kein Wählen, kein Absondern statt. Auch kann man die Aufmerksamkeit äußerst schwer festhalten, wie jeder Lehrer wissen muß, der junge Leute, die bis ins 15. oder 16. Jahr von allem Unterricht verlassen oder höchst planlos unterrichtet waren, beobachtet hat.

2. Verhältnis der Selbstbildung zur Bildung durch Unterricht.

Allerdings giebt es einzelne Erscheinungen von ausgezeichneten Menschen, die sich entweder überhaupt oder doch von einer gewissen Seite fast ganz durch sich selbst gebildet haben. (Autodidakten.) Sie sind auf diesem Wege vielleicht Erfinder geworden. Daher schien es auch einigen, als ob diese Selbstbildung jener, welche man fremder Hilfe verdankt, vorzuziehen sei. Der Selbstunterricht, meinten sie, sei eine ungleich stärkere Aufregung der innern Thätigkeit; es werde so vielleicht weniger, aber dieses wenige desto besser gelernt; man sei dabei vor der Gefahr, immer am Gängelbande fremder Meinungen zu gehen, geschützt und einer gewissen Originalität des Kopfes beinahe sicher. Indes lehrt doch auf der andern Seite die Erfahrung, daß 1. überhaupt nur wenige ausgezeichnete Köpfe (Genies für irgend eine Wissenschaft oder Kunst) gleichsam von der Natur selbst dazu bestimmt scheinen, auf diesem Wege zum Ziel zu gelangen; daß 2. die Entbehrung alles Unterrichts mit einem fast unersetzlichen Zeitverlust verbunden ist, indem der Autodidakt oft auf den weitesten Umwegen zum Zwecke kommt, ohne dabei beträchtlich zu gewinnen; daß 3. die große Menge mittelmäßiger Köpfe, welche gleichwohl für die menschliche Gesellschaft gar nicht unbrauchbar sind, abgeschreckt durch die Schwierigkeit, sich gar nicht bilden würde; auch 4. fast alle Autodidakten entweder Pedanten oder Egoisten sind, da sich bei ihnen teils eine gewisse Einseitigkeit, die sie nur für ihre Wissenschaft und Kunst parteiisch macht und selbst dem Charakter der meisten Virtuosen eigentümlich scheint, teils ein gewisser Eigendünkel findet, worin sie vieles für neu, wichtig und einzig brauchbar halten, was ihnen zu erfinden Mühe gemacht, wenn es gleich entweder schon längst von andern erfunden ist oder vielleicht gar bei strengerer Prüfung durchaus falsch befunden wird.

Anmerkung. Wahr sagt Herder:

„Die Selbstgelehrten und Genieschwärmer, wenn sie auch treffliche Köpfe waren, können sich selten der Richtigkeit, Klarheit, Deutlichkeit, Ordnung in ihrem Wissen rühmen. Bald schwebt Dunkelheit über ihnen, und ihre Seele wie ihre Schreibart ist jenem Chaos vor der Weltschöpfung ähnlich. Bald können sie denken und schreiben, aber nicht sprechen. Bald schreiben sie und niemand versteht es. — Was sich in den Wissenschaften und Künsten dauerhaft Gründliches erhalten und nach klarer Einsicht durch feste Regeln zu einem Grade der Vollkommenheit ausgebildet hat, hat sich durch Unterricht erhalten und gebildet." Sophron. Tübingen 1810. S. 85 ff. — Die Geschichte alter und neuer Autodidakten bestätigt dies mit sehr wenigen Ausnahmen im hohen Grade.

3. Wert des Unterrichts. Entstehen der Wissenschaft.

Einen unaussprechlich hohen Wert behält also der Unterricht; und wem es beschieden ward, wo nicht in seinen Erziehern selbst, doch in andern Lehrer finden, denen die Idee ihres Geschäfts nicht nur ganz klar geworden war, sondern die auch mit Ernst und Liebe diese Idee durch ihr ganzes Thun und Wirken darzustellen suchten, der mag sich, wie unglücklich auch seine äußere Lage sonst sein möge, zu den Hochbeglückten zählen. Alle Arten des Unterrichts haben nun gewisse allgemeine Gesetze miteinander gemein, und die beste Art zu lehren läßt sich auf feste Grundsätze zurückbringen. Es kann demnach eine Theorie des Unterrichts oder eine Lehrwissenschaft (Didaktik) entstehen, so wie aus dem Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie erfordert werden, die Lehrkunst hervorgeht. (Lehrgeschicklichkeit. Donum didacticum.) Da man die Art und Weise, wie gelehrt wird, sei sie nun fehlerhaft oder richtig, die Methode nennt: so bekommt davon die Anweisung zu der richtigen Lehrweise den Namen der Methodik oder Methodenlehre, die einen allgemeinen und einen speziellen Teil hat und teils dogmatisch, teils kritisch behandelt werden kann.

Anmerkung. Unter Methode (μέθοδος, via et ratio bei den echt römischen Schriftstellern) verstand man von jeher ein absichtlich nach festen Regeln eingerichtetes Verfahren. (Da dies weit schneller zum Zweck führt, als ein regelloses, so ist Methode nach Quintilian zugleich der kürzere Weg: via compendiaria). Jede richtige Methode muß sich auf die Natur des Lehrobjekts gründen. Daraus folgt aber nicht — wie die neueste Schule behauptet (S. Pestalozzi's Wochenschrift I. Teil S. 229), — es gebe nur eine absolute Methode, die freilich nur eben erst erfunden sei, da man bisher nur Manieren gekannt habe, die allein von des Lehrers Persönlichkeit ausgegangen wären. Denn es können Lehrarten verschieden und dennoch aus der Natur des Gegenstandes, der gelehrt werden soll, hervorgegangen sein. Wer darauf geachtet hat, auf wie verschiedenen Wegen, d. i. durch wie verschiedenartige

Unterrichts- und Bildungsarten, die jedoch ihre Grundideeen und ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein hatten, einzelne Menschen zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann unmöglich nur eine für die absolut notwendige halten. — (Dr. Rein, Methode und Methodik. Päd. Studien. II. Heft. Wien, Pichlers Witwe und Sohn. 2. Auflage in Vorbereitung. S. daselbst auch ausführliche Litteraturangabe sowie Untersuchungen über die mannigfache Anwendung des Begriffs „Methode".)

4. Wert allgemeiner Grundsätze des Unterrichts.

Alles Lehren setzt unerläßlich ein Wissen und Können dessen voraus, was man andere lehren will. Der beste Wille, die lebendigste Neigung sich mitzuteilen und andern nützlich zu machen, kann den Mangel nicht ersetzen, wenn jenes fehlt oder unsicher ist. Gleichwohl reicht auch das Wissen in seiner höchsten Vollkommenheit nicht hin, um Kenntnisse und Fertigkeiten auch andern, besonders Anfängern und Ungeübten auf die beste Art mitzuteilen. Durch das Studium der Theorie des Unterrichts, durch Bekanntschaft mit den Methoden, welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, können wenigstens angehende Lehrer sehr viele Fehler vermeiden und früher zur Fertigkeit gelangen. Nächstdem ist diese vorzüglich die Sache vieler Übung. Sie giebt dem Lehrer die eigentliche Gewandtheit, führt ihn auf mancherlei Vorteile und Kunstgriffe, nähert ihn dem Lehrling, macht ihn mit dem wahren Bedürfnis desselben bekannt und lehrt ihn die allgemeinen Gesetze der Methode nach den Umständen und Subjekten modifizieren. Dies alles wird endlich durch die Gesinnung vollendet, in welcher das ganze Lehrgeschäft getrieben wird und woraus erst Geist und Leben hervorgeht und sich auch am natürlichsten die wunderbaren Wirkungen erklären lassen, die mancher Lehrer hervorbringt und wodurch er selbst seine Lehrlinge begeistert. (I. Teil.)

Anmerk. 1. Daß man schon seit den frühesten Zeiten unter kultivierten Völkern das Wissen von der Lehrkunst unterschieden und über die Gesetze einer guten Lehrart nachgedacht habe, beweist die ganze Geschichte der Pädagogik und des Schulwesens. (S. den 3. T.)

2. Die wichtigsten Erziehungstheorieen umfassen größtenteils zugleich die Pädagogik und Didaktik, wie dies z. B. bei Locke, Rousseau (wenigstens einigermaßen), Basedow, Pölitz, Schwarz, Herbart und vielen anderen im I. Teil bereits angeführten Schriftstellern der Fall ist. Mehr abgesondert behandeln die Unterrichtslehre unter den neueren:

De la Chalotais, Versuch über den Kinderunterricht — deutsch, mit Schlözer's Vorrede (gegen die Basedowsche Methode). Göttingen und Gotha 1771.

Trapp, vom Unterricht überhaupt, im Revis. Werk, 8. Teil.

F. Gedicke, praktischer Beitrag zur Methodik des Schulunterrichts in dessen Schulschriften.

A. F. Pauli, Versuch einer vollständigen Methodik für den gesamten Kursus der öffentlichen Unterweisung. 3 Teile. Tübingen 1785—99.

A. F. Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena 1818 besonders Nr. I. II. IV. VI.

F. P. Wilmsen, Unterrichtskunst — zunächst für angehende Lehrer in Elementarschulen. 2. Ausg. Berlin 1818.

P. F. Niethammer, Streit des Philanthropinismus und Humanismus, Jena 1808, ist teils polemisch, teils dogmatisch und enthält eine eigene Theorie dessen, was der Verf. Erziehungsunterricht nennt. (S. unt. § 25 Anmerk.)

Die speziellen Schriften, welche sich auf einzelne Lehrgegenstände oder auf den Unterricht in den einzelnen Arten der Schulanstalten beziehen, sollen in der 2. Abteil. und bei der Lehre von der Organisation der Schulen genannt werden.

Eine noch vollständigere Nachweisung als hier zweckmäßig sein würde, enthält die von T. C. F. Enslin gesammelte Bibliotheca paedagogica, oder Verzeichnis aller brauchbaren in älteren und neueren Zeiten in Deutschland bis zur Mitte des Jahres 1823 erschienenen Bücher über Erziehung und Unterricht. Berlin 1824. Wenn dies Verzeichnis nur die Titel enthält, so begleitet die Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen von Seebode die Anzeige der seit 1814 erschienenen Schriften des Faches mit einer Beurteilung.

Sofern der Gegenstand über Material und Formal des Unterrichts, durch Pestalozzi zur Sprache gekommen, wird davon besonders im 3. Teil gehandelt und die Litteratur nachgewiesen werden. — [Pestalozzi's Einfluß auf die Methodik war ein ungeheurer, bis an die Gegenwart reichender.]

[Von neueren Werken über Methodik nennen wir noch: Diesterweg Wegweiser 5. A. Essen. Kehr, die Praxis der Volksschule, 9. A. Dittes, Methodik der Volksschule, Leipzig 1874. Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts, Gotha 1877. Lauckhardt's Magazin, Darmstadt. Für Gymnasien und Realschulen: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2. A. Berlin 1873. §§ 85—146. Nägelsbach's Gymnasialpädagogik, herausgegeben von Autenrieth. Erlangen 1869.

Eine Reform der Unterrichtslehre sowohl in der Volksschule wie in den höheren Anstalten, namentlich den Gymnasien, suchte Professor Ziller in Leipzig herbeizuführen, indem er die Didaktik durchaus auf psychologischen Grundlagen aufbaute und mit dem Ziel, daß „der Unterricht erziehend" sein soll, Ernst machte. S. die Schriften Ziller's, ferner die Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Ebenso arbeitet Prof. Stoy in Jena in erfolgreicher Weise an einer methodischen Durcharbeitung der Unterrichtsstoffe. (S. namentlich die Arbeiten aus der herbartischen Schule über die Unterrichtslehre. Teil I. S. 15.) Eine Methodik des deutschen Volksschulunterrichts nach Herbart-Ziller'schen Grundsätzen geben die „Schuljahre", bearbeitet von Dr. Rein,

Pickel, Scheller. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Bis jetzt sind 6 Bände erschienen; 1—3 in zweiter Auflage; der 7. Band ist in Vorbereitung.

Endlich ist noch zu erwähnen: Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 1. Bd. Braunschweig 1882.

Auch wird hier nochmals erinnert an den pädagogischen Jahresbericht von Lüben, jetzt von Dittes herausgegeben. In neuester Zeit: Wegweiser durch die pädagogische Litteratur, bei Pichler's Witwe in Wien. 5. Jahrg. Ferner: G. E. Schott, Handbuch der pädagogischen Litteratur der Gegenwart. Leipzig, Klinkhardt 1870. Fortsetzung im Anzeiger für die neueste pädagogische Litteratur von H. E. Stötzner (Beilage zur Allgem. deutschen Lehrerzeitung. Leipzig.) S. auch Stoy's Encyklopädie, zweite Auflage. Leipzig 78. Chronik des Volksschulwesens von Seyffarth rc.]

Erste Abteilung.

Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

5. Doppelter Hauptzweck alles Unterrichts.

Aller Unterricht muß sich stets einen doppelten Hauptzweck vorsetzen. Er soll 1. die dem Lehrling inwohnenden Kräfte aufregen, durch Übung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe immer weniger zu bedürfen (§ 1). In diesem Sinn bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch 2. den Zweck, den Kräften des Lehrlings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein teils im allgemeinen für den Menschen, teils im besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfnis ist. Was das erste bezweckt, nennt man die formale, so wie das zweite die materiale Bildung. Auf beides — die Form und die Materie des Unterrichts — müssen sich demnach die Gesetze der Unterrichtswissenschaft (Didaktik, Methodik) beziehen.

6. Allgemeine Grundsätze des Unterrichts nach seinem formalen Zweck.

Wenn gleich alle Bildung durch Unterricht, neben der Methode, wonach sie unternommen und gefördert wird, auch ein Material voraussetzt, an welchem sie die körperlichen oder geistigen Vermögen übt, so läßt sich doch auch beides von einander abgesondert denken. Insofern giebt es allgemeine Gesetze der Methodik, ohne besondere Rücksicht auf die Objekte des Unterrichts. Sie beruhen auf den eigentümlichen Gesetzen der Natur des Menschen und dem durch sie genau vorgezeichneten Gange seiner geistigen Entwickelung und Bildung. Wer folglich am tiefsten den Menschen ergründet; wer am meisten das innerste Wesen seiner Kräfte aufgefaßt; wer am schärfsten den Gang seiner äußeren und inneren Entwickelung beobachtet hat; wer unverwirrt von leerer Spekulation über das Unerforschliche in der Natur sich vorzüglich an das hält, was als die Regel derselben angenommen werden kann, indem es sich täglich in der Erfahrung bewährt: der wird auch gewiß am wenigsten in der

Methode fehlen und sein eignes Wissen und Können am glücklichsten in andere übergehen lassen. Auf solche Beobachtungen ist die folgende allgemeine Theorie des Unterrichts gebaut.

7. Vorläufige allgemeinste Forderung an jeden, der unterrichten will.

Vor allem unternehme keiner das Lehrgeschäft, bevor er sich dessen, was er thut, und was er zu erreichen sich bestreben soll, und der Bedingungen, unter welchen es nur erreicht werden kann, auf das deutlichste bewußt geworden ist und sich selbst in den Besitz alles dessen, was er lehren will, bis zu dem Grade gesetzt hat, der — wenigstens für die Bildung seiner jedesmaligen Lehrlinge — hinreichend ist. Da nun seine Kenntnisse in diese übergehen, durch seine Fertigkeiten auch seine Schüler zu gewissen Fertigkeiten gebracht werden sollen: so bedarf es einer Vermittelung des Lehrens und des Vorthuns durch Wort und Beispiel, damit der Schüler lerne, indem er hört und auffaßt, geschickt und tüchtig werde, indem er absieht und nachthut. Um dies zu erreichen, ist also neben dem Wissen und Können auch Mitteilungsgabe, Geübtheit im Reden und Handeln*) eben so unerläßlich. Wie wenig wird schon dies von Unzähligen bedacht, die als Lehrer auftreten oder Lehrämter begehren!

8. Erfassung des ganzen Menschen bei dem Unterricht.

Bei allem Unterricht, — mag er betreffen, was er will, mag er sich einen noch so bestimmten und besondern Zweck vorsetzen und bald auf die eine oder die andere Seelenkraft berechnet sein — muß man dennoch stets den ganzen Menschen mit allen seinen Anlagen und Kräften im Auge behalten. So nur wird die Einseitigkeit der Bildung verhütet. Diese entsteht nicht bloß aus der Beschränkung des Unterrichts auf eine Art von Kenntnissen und Fertigkeiten auf Unkosten anderer von gleicher Wichtigkeit; sondern man kann auch bei demselben Lehrstoff oder Unterrichtsmaterial, entweder zu einseitig — bloß das Gedächtnis, oder das Gefühl, oder die Phantasie beschäftigen, oder das Denkvermögen allein in Anspruch nehmen, (wie sogar bei dem Religionsunterricht von manchen Lehrern geschieht,) oder mit Verabsäumung aller Aufklärung der Begriffe allein auf den Willen zu wirken suchen. Wird doch selbst der Körper und seine Gesundheit nicht selten dem Wissen und Gelehrtwerden aufgeopfert! Vor dem allen sichert nur

*) Daß beides nicht immer mit dem Wissen und Können verbunden sei, lehrt das Beispiel so vieler sehr gelehrter Männer und Meister, denen gleichwohl nichts schlechter gelingt als das Unterrichten und Bilden anderer. Wie viele berühmte Schulmänner, wie viele noch berühmtere Akademiker hat bloß ihre Gelehrsamkeit auf den Posten gestellt, dem sie als Lehrer so wenig genügen, so bedeutend sie übrigens als Schriftsteller für die Wissenschaft sein mögen.

die Lehrmethode, bei welcher der Lehrer in seinem Schüler, wie der Erzieher in seinem Zögling, sich stets den Menschen nach allen seinen Anlagen und Kräften vergegenwärtigt und eine allseitige, d. i. wahrhaft humane Bildung sein höchstes Ziel bleibt. (S. oben I. Teil S. 224 230 ff.) Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt und verhilft seinem inneren Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag. Unter einem Lehrer, der so zu unterrichten versteht, gewinnt auch der Charakter seiner Schüler, nicht etwa, weil jener bei allen Gelegenheiten, zur Zeit und zur Unzeit, philosophiert und moralisiert, sondern schon durch den Ernst, womit er alles betreibt, durch das Beispiel der Strenge, welches diese in seiner Pflichterfüllung vor sich haben, durch die hohe Wichtigkeit, welche er auf alles Wahre, Gründliche, in seiner Art Vollkommene, so wie auf alles Rechte und Heilige legt, mit einem Wort, durch den ganzen Sinn und Geist, in welchem das Elementarische wie das Höhere gelehrt wird.

Anmerk. 1. Selbst das ganze Wesen eines Lehrers, als Ausdruck eines von der Heiligkeit seines Berufs durchdrungenen, überall gewissenhaften Charakters, die ganze Art, wie er seine Schüler behandelt, dann auch, wie er sich bei jedem natürlichen Anlaß über diese und jene Materie äußert, — alles dies kann in denen, die ihn hören, den Sinn für Wahrheit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung, Bescheidenheit, Wohlwollen, Teilnahme an allem Menschlichen wecken. Jede seiner Zurechtweisungen, sein Lob und sein Tadel, der geringe Wert, den er auf bloßes Merken und Behalten, der größere, den er auf Äußerungen gesunder Urteile praktischen Verstandes, reinen Gefühls des Wahrheits- und Schönheitssinnes setzt, muß dann notwendig äußerst bildend für die Lehrlinge werden. Man vergleiche die treffliche Charakteristik des echten Lehrers in Quintilian. Inst. L. I. Kap. 2. Sumat. cet.

2. Treffliche Winke, wie jeder Unterricht — nicht bloß der eigentlich moralische — Teilnahme an allem Menschlichen wecken und nähren kann, enthält Herbart's allgemeine Pädagogik S. 233. Man vergleiche damit, was Schwarz (Erziehungslehre 3. Teil S. 83) über den Charakter des Lehrers und die genaue Beziehung, in welcher er mit der Methode steht, bemerkt hat. Daß so viel unterrichtet und doch durch den Unterricht verhältnismäßig so wenig bewirkt wird, hat unter andern seinen Grund darin, daß man diese genaue Beziehung nicht genug achtet und übersieht, wie viel Anteil die Gesinnung und das Gemüt an allem Lehren und Unterrichten hat.

9. Ausgehen des Unterrichts von dem Standpunkte des Lehrlings.

Die Lehrlinge, welche dem Unterricht übergeben werden, stehen auf verschiedenen Stufen. Diese, ehe er beginnt, genau zu erforschen — be-

treffe es nun das ganze Wissen, oder das Einzelne, was zunächst gelehrt werden soll — ist das erste Geschäft des Lehrers. Er muß gerade von dem Punkt, auf welchem er nach sorgfältiger Prüfung den Lehrling findet, ausgehen. Versäumt er dies, so wird er das Wissen desselben und den Grad seiner Ausbildung zu hoch oder zu niedrig anschlagen. Nur das darf ein planmäßiger und überlegter Unterricht bezwecken, was dem Alter, den Fähigkeiten, den Vorkenntnissen und Vorübungen der Lernenden angemessen ist. Ihre Neigung zu diesem und jenem dürfen den Lehrer so wenig als seine eigenen, oder die Wünsche derer bestimmen, die in den Unterricht, ohne Kenntnis des Bedürfnisses der Schüler, einreden wollen. Das Vorgreifen, das Übereilen ist in der Regel nachteiliger als der scheinbar langsame Gang und das stete Wiederholen der Elemente. Es ist die Hauptursache der Unsicherheit und der Seichtigkeit des Wissens so vieler, welche sich für unterrichtet halten.

Anmerk. Vorzüglich ist dies in der häuslichen Erziehung zu beachten, weil dem eintretenden Lehrer oft ganz irrige Begriffe von dem, was bereits gelernt und getrieben sei, beigebracht werden. Getrieben ist freilich oft nur zu viel. Gelernt desto weniger. Mehr hierüber bei den Pflichten des Hauslehrers im 3. Teil. — In Schulen sollte zwar die Klasse den Maßstab geben. Aber wie unsicher auch dieser oft sei, ist bekannt genug.

10. Stufenweise Ausbildung der Seelenkräfte.

Gleich der Körperkraft entwickelt sich auch die geistige, sowohl überhaupt, als in ihren einzelnen Vermögen, nur stufenweise. Daher ist es die erste Regel der Lehrmethode: in jedem Alter vorzüglich die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, für welche sich dasselbe am meisten eignet. (S. Erziehungslehre I. Teil § 43 ff.) Eine andere Behandlung fordern die früheren, eine andere die mittleren und reiferen Jahre. Alles streng wissenschaftlichen oder systematischen Unterrichts sind Kinder unfähig. Die gereifte Vernunft erst verhindert das Einzelne und Mannigfaltige zu der Einheit, welche das Wesen der Wissenschaft ausmacht. Je mehr Anfängern das, was sie lernen sollen, durch sinnliche Anschauung, durch Beschäftigung der Einbildungskraft, durch Verbindung dessen, was man lehrt, mit ihren Lieblingsneigungen und Beschäftigungen beigebracht werden kann; desto besser wird der Grund aller weiteren Bildung gelegt. Die Schule wird ihnen um so lieber sein, je freieren Spielraum sie ihren Kräften giebt. Hätte man immer nur an dies bei dem Rat, in dem Alter des Kindes manches spielend zu lehren, gedacht: so könnte schwerlich die strengste Didaktik etwas dagegen einzuwenden haben. Sobald der Verstand über Sinnlichkeit und Phantasie die Oberhand gewinnt, wird von selbst wegfallen, was bloß dem Kindesalter angehört. Schon der heranwachsende Knabe muß an anhaltendes Arbeiten gewöhnt

werden; Jünglinge werden es selbst unter ihren Jahren finden, wenn man, statt sie ernsthaft zu belehren, mit ihnen spielen will, da sie sogar schon als Kinder den ernsten Lehrer mehr als den spielenden zu achten pflegen.

Anmerk. Man hat bekanntlich vielen neuen Pädagogen den Vorwurf gemacht, daß sie das spielende Lernen beim Unterricht zu sehr auf Unkosten der Gründlichkeit begünstigten. Dies mögen einige neuere, so wie auch einige ältere, wirklich gethan haben. Die Philanthropine begünstigten anfangs offenbar die Arbeitsscheu viel zu sehr und bildeten eben darum so wenig Menschen, die für ernstes Geschäftsleben taugten. Aber im eigentlichen Kindesalter bleibt es doch wohl die allernatürlichste Art, mehr unbemerkt, „tamquam aliud agendo," Kenntnisse beizubringen, die in jeder wissenschaftlichen Form etwas Abschreckendes haben würden; dabei Arbeit mit Erholung, Bewegung mit Stillsitzen oft abwechseln zu lassen. Dies ist von jeher die Meinung aller alten und neuen erfahrenen Schulmänner gewesen. Man vergleiche ihre Äußerungen darüber unter andern im Rev. Werk VIII, 95 ff. 127. Gaben doch selbst die strengen Römer ihren Schulen den Namen ludus. (Ludum aperire. Ludi Magister.)

11. Planmäßige Succession und Kontinuität des Unterrichts.

Jedem Unterricht muß ein wohlüberdachter Plan zum Grunde liegen. Er wird teils durch das Lehrobjekt, teils durch die Zeit, die gegeben ist, teils durch die Lehrlinge selbst bestimmt und bedingt. In jedem Falle schreite er vom Leichteren zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort, damit eins aus dem anderen hervorgehe und das Spätere in dem Früheren festen Grund und Boden finde. — Zwar sind Leicht und Schwer relative Begriffe: doch lehrt die Natur der Sache wie die Erfahrung, daß 1. alles Sinnliche leichter zu fassen ist, als das Abstrakte; daß alle Kenntnis vom Einzelnen anfängt und zum Allgemeinen übergeht, folglich auch im ersten Unterricht alle abstrakten Begriffe so lange vermieden werden müssen, bis sie gefaßt werden können. [1]) Sie lehrt ferner 2., daß alles, was innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegt, was mit ihren vorrätigen Ideeen eine Ähnlichkeit hat und sich an ihre Empfindungen anschließt, weit leichter gefaßt und behalten wird, als das Gegenteil. Hierin liegt oft der einzige Grund, warum man gewisse Worte einer Sprache schwerer als andere nennt, und warum ein Buch leichter, ein anderes wieder schwerer ist. [2]) Endlich ist auch 3. das leichter, was eine geringe Anzahl von Vorkenntnissen und weniger anderweitige Übung voraussetzt. Die Schwierigkeit wächst, je mehr beides notwendig ist. [3])

Anmerk. 1. Wer im Elementarunterricht mit abstrakten Begriffen, Definitionen und allgemeinen Regeln anfängt, richtet wenig aus.

Man muß z. B. Kindern nicht definieren, was Tugend, was Großmut, was Edelmut sei, sondern an dem Bilde des Tugendhaften, Groß-

mütigen und Edelmütigen lehren, wie ein solcher denkt, wie er handelt, durch welche Motive er bestimmt wird. Von dem Beispiel muß man zur Erklärung übergehen. Wie unzweckmäßig sind daher eine Menge unserer Lehrbücher für die Jugend!

2. Viele Bücher, die man mit der Jugend liest, sind nicht schwerer als andere, den Worten oder Wortfügungen nach; aber die Gegenstände, welche durch diese Worte ausgedrückt werden, sind unbekannter.

Gellert's Fabeln sind vorteilhafter als Klopstock's Oden, nicht sowohl den Worten nach, sondern darum, weil der Inhalt jener Fabeln dem Ideeenkreise und der Empfindungsart der Kinder weit näher liegt, als der Inhalt des Oden des letzteren.

3. Darin liegt der Grund, warum es so schwer ist, Kindern, welche nicht planmäßig unterrichtet sind, manches begreiflich zu machen, worin andere, selbst jüngere, nicht die geringste Schwierigkeit finden, weil sie die nötigen Vorkenntnisse bei der Hand haben. Besonders zeigt sich hier der Unterschied zwischen einem zur Selbstthätigkeit gewöhnten Verstande und dem bloßen Nachsprechen dessen, was andere gedacht haben. — Aber es wird auch begreiflich, warum mancher Lehrer so wenig ausrichtet, wenn er seinen Zöglingen alles, was er soeben gelernt, unmittelbar wieder mitteilt, ohne sich zu erinnern, wie viel er selbst Zeit bedurfte, ehe er bis dahin kam, es zu fassen. Der Unverstand mancher unerfahrenen Lehrer übertrifft auch in diesem Stück oft alle Vorstellung.

12. Maßhalten im Unterricht.

Jede vernünftige Methode erfordert ein Maßhalten, teils in dem, was man überhaupt lehrt, teils wie viel man von jedem Lehrgegenstande mitteilt. Am wenigsten setzt sie den Wert des Unterrichts in das Vielerlei, sondern in die zweckmäßigste Auswahl. Sie lehrt so wenig als möglich fürs künftige Vergessen. Daher hüte sich jeder Lehrer 1. von seiner eigenen Neigung für gewisse Kenntnisse verleitet, sogleich alles, was er davon weiß, der Jugend mitzuteilen, und bloß darum weitläufiger zu werden, weil er gerade selbst eine große Menge von Materialien gesammelt hat. Darüber wird gemeiniglich das, was fürs erste weit nützlicher wäre, versäumt.[1]) Eben so wenig gehe er 2. schon da auf systematische Vollständigkeit oder Lückenlosigkeit aus, wo er Anfänger vor sich hat, und bedenke, daß dieselbe für den Zögling gar keinen Wert haben kann, die Überladung mit Kenntnissen hingegen das sicherste Mittel ist, das Brauchbare über dem Unbrauchbaren in Vergessenheit zu bringen.[2]) Und wenn gleich 3. die eigene Neigung des Lehrlings das Lehren sehr erleichert: so lasse man sich doch, da sie von sehr zufälligen Umständen abhängen kann, selbst diese nicht verleiten, durch eine ganz unzweckmäßige Ausführlichkeit bei einer Sache ihn desto mehr in anderen Kenntnissen zu verwahrlosen.[3])

Anmerk. 1. Der Lehrer sei bei dem Unterricht der Jugend überhaupt vor nichts so sehr auf seiner Hut, als vor seiner eigenen Neigung. Er lehrt sonst

unfehlbar teils verkehrt, teils zu viel. Der philosophierende Kopf philosophiert mit Knaben bei der Geschichte über die beste Regierungsform; der Litteraturfreund häuft Büchertitel auf Büchertitel; der kritische Philologe Lesearten — alles ohne Zweck. Er denkt nur an sich, hört nur sich und verliert den Schüler zuletzt ganz aus dem Auge.

2. Am meisten hat man sich vor diesem Fehler bei historischen Gegenständen zu hüten. Aber mancher Lehrer will durchaus nichts untergehen lassen, was er einmal in seine Kollektaneen eingetragen hat!

3. Nichts ist veränderlicher, als die Neigung der Jugend. Sie will immer etwas Neues. Einigermaßen kann man diese Neigung befriedigen, wenn man häufig die Form ändert, etwas anderes vorzunehmen scheint, nicht allzu weitläufige Lehrbücher wählt. Neue Pensa beleben immer den Fleiß aufs neue. Nur nicht zu viel Nachgiebigkeit, besonders bei Jünglingen; nicht zu viel Achten auf ihre Klage, daß etwas zu trocken sei, ihnen nicht gefalle, Langeweile mache u. s. w. Anstatt sogleich etwas Neues zu nehmen, bemühe man sich vielmehr, Lust für das Vorliegende zu wecken. Sonst werden sie alle Monat etwas Neues haben wollen.

Zuweilen erwacht in jungen Leuten plötzlich eine außerordentliche Neigung zu einer Wissenschaft, z. B. Mathematik, Naturgeschichte. Das lasse man sich doch einen Wink sein. Denn sie werden zu der Zeit außerordentliche Fortschritte machen. Der Privatlehrer kann solche Momente noch weit leichter als der öffentliche benutzen.

13. Gründlichkeit. Weises Säumen.

Hiernach ist die so oft wiederholte Regel, gründlich zu lehren, zu beurteilen. Der Begriff ist relativ und bedeutet etwas anderes, wenn vom Unterricht solcher Lehrlinge, deren Verstand gereift ist, etwas anderes, wenn von Anfängern die Rede ist. Im ersten Falle verbindet man gewöhnlich damit die Idee einer wissenschaftlichen Form, eines tiefen Eindringens in die ersten Grundbegriffe, eines systematischen Überblicks der ganzen Wissenschaft oder Kunst.[1]) Im zweiten Falle kann gründliches Lernen bloß bedeuten: das Gelernte recht wissen, deutliche Vorstellung und sichere Kenntnis davon haben, kein notwendiges Glied überspringen; und es wird dann nur dem unsichern und oberflächigen Wissen entgegenstehen.[2]) Der Elementarunterricht kann nur das Letztere beabsichtigen. Er soll sich eben deshalb alles dessen, was für eigentliche Gelehrte gehört, was Vorkenntnisse voraussetzt, was erst unter der Bedingung eines absichtlichen Studiums nützlich ist, enthalten. (10.) Dagegen soll man langsam eilen, Zeit zu verlieren scheinen, um sie hernach zu gewinnen; nicht eher von einem zum andern fortschreiten, als bis man ganz gewiß ist, daß jenes vollkommen aufgefaßt und der Seele klar geworden sei; nicht eher der Kraft eine neue Thätigkeit anmuten, als man sicher sein kann, daß die zum Grunde liegende vollkommen geübt und zur Fertigkeit erhöht sei; wenig auf einmal lehren, wenig fordern, aber es mit dem Wenigen recht genau

nehmen, und es zum unverlierbaren Eigentum des Verstandes, und bei historischen Sachen, des Gedächtnisses machen. So wird ein guter Grund gelegt.[3]) Diese Gründlichkeit setzt aber einen Lehrer voraus, der teils Geduld genug besitzt, eine Sache hundert Mal zu sagen und dieselbe Übung, selbst im Mechanischen, sehr oft zu erneuern, teils der Sache, die er lehrt, selbst vollkommen mächtig ist, von jedem Begriff, jedem Worte, dessen er sich bedient, selbst eine klare und deutliche Vorstellung hat. Daher wird er sich stets genau und gründlich vorbereiten, was bei dem so verkehrten Dünkel, für Kinder leicht genug zu wissen, von so vielen vernachlässigt wird.[4]) Ohne Vorbereitung wird zwar viel geredet, aber wenig fruchtet der Unterricht. Die Lehrlinge bleiben so seicht in ihrem Wissen, wie der Lehrer selbst seicht ist, und müssen oft in den folgenden Jahren schwer dafür büßen, daß sie nicht gründlicher und strenger unterrichtet wurden.

Anmerk. 1. Jene ganz unzweckmäßige Gründlichkeit ist einer der gemeinsten Fehler junger, übrigens nicht ungeschickter Dozenten. Sie kramen aus, was sie wissen. Der Lehrling soll ihre Gelehrsamkeit anstaunen, und thut es auch; lernt aber im Grunde nichts, als allenfalls — etwas Dünkel auf unzusammenhängende Vielwisserei oder auf Worte, von denen er keine Begriffe hat. —

Bei den ersten Übungen des Nachdenkens geben oder verlangen manche Lehrer strenge Deduktionen; im Religionsunterricht wird über Orthodoxie und Heterodoxie, im ersten Sprachunterricht über Kritik, wohl gar die höhere; im ersten geographischen über Staatsverhältnisse räsoniert, oder die Volksmenge jedes Städtchens diktiert; die Geschichte mit weitläuftigen Untersuchungen über Urgeschichte, Kosmogonie u. s. w. angefangen, die Fabellehre zur tiefsinnigen Symbolik gemacht, — und das alles, weil im Grunde die Lehrer die Sache nicht selbst studiert, sondern sich bloß allerlei zusammengetragen haben.

2. Man hat dies sagen wollen, wenn man besonders in der Pestalozzi'schen Lehrart häufig von einem lückenlosen Unterricht geredet hat. Gleichwohl ist auch hier nichts zu übertreiben, und die Gründlichkeit des Lehrens nicht mit der absoluten Vollständigkeit zu verwechseln.

3. Entwicklung der Begriffe, besonders durch sokratische Lehrart; Kontinuität in jeder Materie, bei jeder Übung; Anhalten der Lehrlinge, von allem Grund und Rechenschaft zu geben; häufiges Wiederholen dessen, was schon da gewesen ist; stetes Anschließen des Unbekannten an das Bekannte; nicht eher Ruhen, als bis man sicher ist, daß der Schüler seine Sache, z. B. der Anwendung einer leichten Regel, ganz gewiß ist: — das ist der wahre Geist einer gründlichen Lehrart.

Junge Leute verwöhnen sich oft fürs ganze Leben, wenn ihnen gestattet wird, etwas nur obenhin zu lernen. So wenig der jemals gut Klavier spielen lernt, dessen erster Lehrer es mit dem Richtiggreifen, mit dem Richtigzählen, mit dem Takt, mit der Fingersetzung nicht genau nahm; eben so wenig läßt sich von dem Obenhinlernen der Sprachen, der Geschichte, Geographie, des Rechnens u. s. w. etwas erwarten, wenn der Lehrer nur immer forteilt, nur immer sich dozieren und deklamieren hört und, statt der Elemente, hohe

Weisheit zu Markte trägt, um mit seinen armen, dadurch verwahrloseten Lehrlingen Aufsehen machen zu können.

4. Nirgends wäre vielleicht sorgfältige Vorbereitung und das eigentliche Studium der Methode für einen angehenden Lehrer notwendiger, als beim Elementarunterricht, und nirgends wird sie gleichwohl für unnötiger gehalten! Mancher Lehrer glaubt wohl gar, er werde bei den Lehrlingen verlieren, wenn sie bemerken, daß er sich auf die Lektion vorbereitet habe, welches doch nur bei manchen Arten der Vorbereitung, z. B. dem bloßen Abschreiben des Vorzutragenden aus andern Büchern und nachmaligem bloßen Ablesen der Fall sein würde. Gesetzt auch, die Lehrer hätten die Sachen, und gerade die nützlichsten Sachen, immer bei der Hand: haben sie auch auf die Lehrart gedacht; und ist nicht gerade diese das Wichtigste? Vielleicht sind sie selbst durch viele Umwege zu ihren Kenntnissen und Fertigkeiten gelangt und führen nun, unbekannt mit näheren Wegen, ihre Schüler durch eben diese Umwege zum Ziel.

14. Schädliche und unschädliche Erleichterung des Lernens.

So irrig im allgemeinen der Grundsatz ist, man müsse der Jugend das Lernen so leicht als möglich machen, weil gerade dann die Kräfte am wenigsten geübt werden und keine Stärke gewinnen können: so giebt es doch ein gewisses Erleichtern, wodurch so wenig der Sicherheit als Gründlichkeit des Wissens Eintrag geschieht. Dieses Erleichtern besteht freilich nicht im Ersparen aller Anstrengung, im Wegräumen aller Schwierigkeiten. Nur von der Erleichterung ist die Rede, wobei man 1. nichts fordert, was noch über die Kräfte des Lehrlings hinausgeht, ihn unverhältnismäßig anstrengen, er aber Lust und Mut verlieren würde; wobei man 2. seinem Fleiße zu Hilfe kommt und ihn auf den unbekannten Weg bringt; daher 3. je ungeübter er ist, desto mehr seine Beschäftigung leitet, ihn denken und arbeiten lehrt, so lange er es noch bedarf; ihm die Hilfsmittel an die Hand giebt, statt sie ihn selbst suchen zu lassen, da er denn oft durch Zufall gerade die untauglichsten wählt; 4. auf Mittel sinnt, wie besonders das, was ihm bei fehlerhaften oder schwachen Naturanlagen schwer wird, etwas leichter werden könne, z. B. alles Merken und Auswendiglernen; daher auch 5. vorzüglich diejenigen Seelenkräfte übt, ohne deren Vollkommenheit alles weitere Lernen unendlich schwer werden muß; endlich auch 6. durch Aufmunterung langsameren Köpfen Mut macht und ihnen dadurch das Schwerste erleichtert.[1]) — Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung durch tabellarische Methode kann bei dem ersten Unterricht nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben.[2]) Weit weniger ist aber die Anordnung und Folge der Materien, wobei besonders bei Anfängern der weitschichtige und schwerfällige Gang des Lehrbuchs (z. B. der Grammatik) oft verlassen und ein naturgemäßerer gewählt werden sollte.

Anmerk. 1. Man vergleiche hier, was bereits in der Erziehungslehre über die Übungen der verschiedenen Erkenntniskräfte gesagt ist. (I. Teil § 43 ff.) Die nähere Anwendung der in diesem § gegebenen Regeln wird übrigens in der speziellen Methodik vorkommen.

2. Die tabellarische und Litteralmethode, welche man auch zuweilen die Hähn'sche oder die Felbiger'sche nennt, und deren nähere Beschreibung in Hähn's Abhandlung von der Litteralmethode, (Berlin 1777) so wie eine sehr gründliche Kritik in der freimütigen Beurteilung der österr. Normalschulen (Berl. 1783) nachzusehen ist, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland und schien manchen das Arkanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben. Durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophische Nachdenken über den Entwickelungsgang der jugendlichen Seele, die nicht vom Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, so wie die Beobachtung, daß die Kinder fast nichts als Worte in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen.

Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens. Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf; sie geben eine allgemeine Übersicht und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen. Bei Jünglingen wird man sich ihrer daher mit großem Nutzen bedienen können, z. B. bei der Naturgeschichte, der Weltgeschichte, um den Synchronismus, Familienverhältnisse u. s. w. anschaulich zu machen. Der Lehrer selbst wird auch sehr wohl thun, wenn er seinen Vortrag bei der Vorbereitung tabellarisch ordnet, wo es der Gegenstand zuläßt.

15. Der Unterricht erwecke Teilnahme.

Kein Unterricht frommt, der den Lehrling gleichgültig läßt. Auch das Schwierigste wird leicht und angenehm, wenn der Lehrer die Teilnahme (Interesse) an den Lehrgegenständen zu wecken und zu unterhalten versteht. Nur dadurch wird er die Aufmerksamkeit des Lehrlings festhalten, ohne welche kein Lehren gedeihen kann. Langweilig zu sein — hat man sehr wahr gesagt — ist die ärgste Sünde des Unterrichts. So lange sich der Lehrling in dem Zustande einer innern, auf das Lehrobjekt gerichteten Thätigkeit befindet und die natürliche fast instinktartige Wißbegier befriedigt wird; er selbst wahrnimmt, daß ihm das Bemühen, zu fassen, was man ihn gelehrt hat, gelingt; jede ihm gegebene Aufgabe den Trieb weckt, sie zu lösen, — so lange kann man jener Teilnahme gewiß sein. Durch Zwang, Unwillen, Ungeduld des Lehrers wird sie vernichtet. Jeder Anstrengung der Kraft einen Lohn verheißen, ist eben so verkehrt. Nicht von Furcht, nicht von Hoffnung, von dem Gegenstande selbst und dem Gefühl der zunehmenden Kraft und Geschicktheit muß das Interesse ausgehen. Je mehr sich dies aber in dem Lehrer selbst zeigt,

lebendiger sein Vortrag ist und die Liebe zur Sache angemerkt wird, desto weniger wird es auch bei den Lernenden vermißt werden.

Anmerk. 1. Mehrere Mittel, die so oft in Schulen und auch in der Privaterziehung angewendet werden, um Aufmerksamkeit und Interesse, wie man meint, anzuregen, wohl gar zu erzwingen, sind geradezu verwerflich. Dahin gehören folgende:

a) Der Zwang. Alles Lernen setzt eine gewisse Anstrengung voraus; Anstrengung aber wider Willen und wider die Neigung macht es zu lästig. Im früheren Alter kann dadurch alle Lernlust unterdrückt werden. Deswegen ist nicht nötig, zu warten, bis Kinder selbst Lust äußern, Lehrstunden zu nehmen, wie einige vorgeschlagen haben. Daß sie etwas lernen müssen, müssen sie glauben. Sobald es zur angenehmen Beschäftigung gemacht wird, hört es auf, Zwang zu sein, und Kinder können dann oft den Glockenschlag nicht erwarten, der sie zur Schule ruft.

b) Unwille und Ungeduld, absichtliches Erschweren, störriges Bestehen auf Beantwortung von Fragen, die das Kind nun einmal nicht zu beantworten weiß, oder unthätiges Lauern des Lehrers auf die Antwort, wobei er höchstens ein dumpfes Nu! ertönen läßt; Unterbrechen des Vortrags durch Schelten und Schimpfen über jeden Fehler, und was der üblichen Lehrweisen solcher Männer, die ihr Amt ohne Interesse treiben, mehr sind, — das alles kann nur träge und verdrießliche Schüler machen.

c) Eben so verkehrt ist aber das Erzwingen eines momentanen Fleißes durch Verheißungen — z. B. die Stunde früher schließen, morgen frei geben, eine Arbeit erlassen, oder etwas Fremdes vorlesen zu wollen, wenn der Schüler nur so gut sein wolle, eine halbe Stunde ruhig und aufmerksam zu sein. Dadurch wird das Interesse nur immer mehr von dem, was gelernt werden soll, abgelenkt; und solche elende — leider noch immer zu häufige Hilfsmittel sind allemal nur Beweise der Unbeholfenheit des Lehrers.

2. Zweckmäßige Mittel, für den Unterricht zu interessieren, sind folgende:

a) Man lehre nichts, ohne daß man die Lehrlinge, so weit es ihnen nur irgend begreiflich gemacht werden kann, den Gewinn für ihre innere und äußere Bildung hat einsehen und sie aus kleinen Erfahrungen merken lassen, wie eine Kenntnis und eine Fertigkeit zur andern führt. Auch das Schimpfliche der Unwissenheit in der Sache, die gelehrt wird, muß man ihnen vor das Auge rücken, muß es hoch aufnehmen, wenn sie sich in bekannten Sachen noch Fehler erlauben. — Endlich müssen sie auch gewöhnt sein, dem Lehrer etwas auf sein Wort zu glauben. Bei Kindern ist das Αὐτὸς ἔφα so bedenklich nicht; und der Glaube an seine Einsicht kann ihnen allein schon manches wichtig machen, was sie sonst nicht dafür halten würden. Er muß ihnen eine Zeitlang die höchste Autorität sein.

b) Man lasse es die Lehrlinge bemerken, wie sehr man sich selbst für das, was man lehrt, interessiere, es sei nun, weil man von dem Gegenstande selbst begeistert wird, wie dies bei höheren Wissenschaften, Sprachen, Geschichte der Fall sein kann; oder daß man, wenn es dürftige Elemente sind, Teilnahme an den Fortschritten der Kinder ausdrückt und ihnen dadurch die Sache recht wichtig zu machen weiß.

c) Je mehr Seelenkräfte (Verstand, Phantasie, Gedächtnis) beim Unterricht in Thätigkeit kommen, desto interessanter wird er. Dies geschieht durch die Beförderung der anschauenden Erkenntnis, die nicht bloß bei Objekten der äußeren Sinne, sondern auch bei Verstandesbegriffen anwendbar, und wovon 1. Teil § 46—51 ausführlicher gehandelt ist. Aus eben dem

Grunde ist es auch gut, den Sinnesorganen der Lehrlinge etwas vorzulegen, z. B. ein Bild, ein Modell, ein Lehrbuch; das Gesagte an die Tafel zu schreiben, sie selbst etwas aufschreiben zu lassen. Dies fixiert ihre Aufmerksamkeit.

d) Selbstthätigkeit der jungen Leute wird teils durch Anregung ihres Nachdenkens, teils durch allerlei Aufgaben, vor und nach dem Unterricht, befördert. S. mehr davon 1. Teil § 58 und unten § 17.

e) Von der Lebendigkeit des Vortrags, die auch das Trockenste anziehend machen kann, s. m. § 22.

f) Auch durch Wetteifer kann die Jugend für das, was sie lernen soll, interessiert werden. Sie lernt das mit Vergnügen, wozu sie sich durch Lob und Zufriedenheit ermuntert sieht. (Pueri efferuntur laetitia cum vicerint, et pudet victos. Cic.) Im früheren Alter kann es, wo mehrere unterrichtet werden, nützlich sein, auch sinnliche Zeichen, z. B. das Wechseln der Stellen (Certieren), das Anstreichen und Gegeneinanderzählen der Fehler, zu Hilfe zu nehmen. Die Gefahr, welche man von dieser Benutzung des Ehrtriebes gefürchtet hat, ist völlig ungegründet und gehört zu den Übertreibungen mancher pädagogischen Theoretiker. S. 1. Teil § 105 ff. [Vergl. Ackermann, das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Dresden, Bleyl und Kämmerer. Die neuere Pädagogik, namentlich die herbartische Schule hält die obengenannten Mittel zur Erregung des Ehrgeizes durchaus für verwerflich. Vgl. Ackermann, über Charakterbildung. Eisenach 1878. (Progr. des Lehrerinnenseminars und der Karolinenschule.)]

16. Verbindung mehrerer Zwecke beim Unterricht.

Oft kann auch der Unterricht mehrere Zwecke zu gleicher Zeit beabsichtigen. Wenn gleich für jeden Lehrgegenstand hauptsächlich eine Kraft der Seele in Anspruch zu nehmen ist — sei es der Verstand, das Gedächtnis, das Gefühl — so kann er doch zu gleicher Zeit als erregend und übend für andere betrachtet werden. Gerade dadurch wird das Harmonische in der Ausbildung des Menschen erreicht und die Teilnahme selbst mehr geweckt und erhalten. Auch wird die Verbindung mehrerer Zwecke unbeschadet der Hauptsache versucht werden können, so lange nur der jedesmalige Hauptzweck des Unterrichts immer die vorherrschende Idee bleibt und man sicher ist, nicht durch die Mehrheit der Zwecke zu sehr zu zerstreuen. Wo der Hang dazu groß ist, muß man sich allerdings bemühen, die Thätigkeit möglichst zu konzentrieren.

Anmerkung. Die nähere Anleitung zur Anwendung dieser Regel bei verschiedenen Gegenständen des Unterrichts weiter unten. Hier nur einige Beispiele:

1. Man macht Übungen, die an sich bloß mechanisch sind, sobald die erste Schwierigkeit überwunden und die technische Fertigkeit erworben ist, zugleich zu Beschäftigungen des Verstandes, z. B. wenn man beim Unterricht im Lesen oder Schreiben zugleich nützliche Lese- und Schreibmaterialien wählt.

2. Indem man Hilfskenntnisse lehrt, versuche man zugleich den höheren Zweck, zu dem sie künftig dienen sollen, vorzubereiten; z. B. bei der Erlernung fremder Sprachen schon Interesse für das, was darin gelesen oder übersetzt und geschrieben wird, zu erwecken; man wähle den Stoff nach den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Jugend aus, und so mache man unvermerkt mit manchen nützlichen historischen und andern Kenntnissen bekannt.

3. Man verbinde die Erlernung einer Sprache mit der Übung einer andern, begnüge ſich z. B. beim Überſetzen nicht, daß der Sinn allenfalls richtig aufgefaßt werde, ſondern ſehe auch darauf, daß die Fertigkeit, ſich in der Sprache, in welche überſetzt wird, deutlich, beſtimmt und ſchön auszudrücken, dabei zugleich gewinne.

17. Verbindung der Selbſtbeſchäftigung mit dem Unterricht. Vorbereitung. Wiederholung.

Sehr häufig wird bei dem Lehren die Thätigkeit der Seelenkräfte des Schülers durchaus nur empfangend und auffaſſend geübt. Deſto mehr beſtrebe man ſich, ſowohl während des Unterrichts, als vor und nach demſelben auch die aktive und produktive Kraft in Anſpruch zu nehmen.[1]) — Während des Unterrichts geſchieht dies überhaupt durch ſtete Anregung und Übung irgend eines Seelenvermögens zum Selbſtbemerken, zum Mitdenken, zum eignen Urteil, zur Prüfung des Vorgetragenen, — alſo der ſinnlichen und geiſtigen Aufmerkſamkeit, der Urteilskraft, des Scharfſinnes, des Witzes. (Die Mittel ſ. oben 1. Teil § 54—63.) Außerdem giebt es auch ſo manche unmittelbare Beſchäftigungen ſelbſt der äußeren Thätigkeit, z. B. Niederſchreiben des Wichtigſten; Anſchreiben an die Wandtafel, die in keinem Lehrzimmer fehlen ſollte; zuſammenhängendes Erzählen zur Wiederholung deſſen, was eben vom Lehrer geſagt iſt; nach und nach auch wohl Verſuche im eigenen Vortrage eines Gegenſtandes. — Außer den Lehrſtunden befördert man die Selbſtthätigkeit 1. durch die zur Pflicht gemachte Vorbereitung, wo ſie nur immer möglich iſt, welche den Schüler zugleich ſeine Schwächen und ſeine Kräfte kennen lehrt, 2. durch Memorieren deſſen, was notwendig ins Gedächtnis gefaßt werden muß, wenigſtens zu wiſſen ſehr nützlich iſt. (Die Mittel zur Gedächtnisübung ſiehe oben 1. Teil § 56. 57.) Hierzu müſſen 3. häufige Aufgaben ſchriftlicher Arbeiten von allerlei Art kommen, teils als Wiederholung des Gehörten oder Geleſenen, teils als Aufſätze über neulich Geleſenes oder Abgehandeltes.[2]) Man verlaſſe endlich auch 4. das eigene Studium mancher wiſſenſchaftlichen Gegenſtände, die eben ſo gut, oft beſſer noch, durch eigenen Fleiß als durch Vordozieren erlernt werden; desgleichen bei dem Sprachunterricht das Selbſtſtudium mancher Schriftſteller, neben denen, welche öffentlich erklärt werden. — Von allen dieſen Seiten kann der Privatlehrer, wegen der kleineren Zahl der Lehrlinge, oft weit mehr leiſten, als der Schulmann; wie weiter unten gezeigt werden ſoll.

Anmerk. 1. Veranlaſſungen zur Selbſtthätigkeit außer den Unterrichtsſtunden ſind eben ſo wichtig, oft noch wichtiger und folgenreicher, als der Unterricht ſelbſt. Der Lehrling lernt gerade da, wo er ſeiner eigenen Kraft überlaſſen iſt, faſt am meiſten und ſchreitet am ſichtbarſten fort. Nur muß auch

der Privatfleiß unter Leitung geschehen und nicht von einem bloßen „Nehmt etwas vor! Beschäftigt euch!“ erwartet werden, wodurch der Lehrer oft nur sich vor der Störung sichern will. Kleinere Kinder sind freilich noch nicht fähig, sich selbst zu beschäftigen, etwa Gedächtnisübungen und manche mechanische Fertigkeiten, Schreiben, Zeichnen, Kopieren u. s. w. ausgenommen. Letzteres, das Kopieren recht guter Stücke, und frühe Anlegung kleiner Kollektaneenbücher, ist mitunter weit nützlicher, als unaufhörliches Lesen. Solcher Kollektaneenbücher, oder wenn man lieber will Ideeenmagazine, Journale der Lektüre, kann es verschiedene geben; z. B. ein historisches, ein poetisches, ein prosaisches, ein französisches, lateinisches. Ist eine leere Stunde da, so hat dadurch der Zögling immer irgend ein Geschäft, das wenigstens nützlicher ist, als Langeweile. Kinder haben übrigens noch immer das Bedürfnis, daß man mit ihnen arbeite. Ihr Privatfleiß wird sonst gar zu leicht ein bloßes Stillsitzen, allmähliches Einschlafen, oder höchstens gedankenloses Lesen. Je mehr sie aber heranwachsen, desto mehr muß man auf ihre zweckmäßige Selbstbeschäftigung bedacht sein und ihren Privatfleiß, namentlich auch durch das Beispiel seines eigenen Privatfleißes, zu beleben suchen.

Über die verschiedenen Arten der Beschäftigung bemerke man:

a) Die Vorbereitung ist deswegen so wichtig, weil der Schüler sich dabei selbst helfen und anstrengen, selbst denken, Versuche machen, Hilfsmittel aufsuchen muß. Dabei bemerkt er auch am ersten, wie viel ihm noch fehlt. Beim Unterricht in fremden Sprachen ist sie leichter, als bei den wissenschaftlichen. Auch der Knabe kann schon Wörter sammeln, im Wörterbuche aufschlagen, sie logisch oder etymologisch ordnen, über die Konstruktion nachdenken, historische Erläuterungen sammeln. Bei Wissenschaften kann er sich wenigstens mit dem folgenden Abschnitt des Lehrbuchs bekannt machen, wenn ein solches zum Grunde gelegt wird.

b) Wörtliches Memorieren wird jetzt eben so sehr versäumt, als vordem übertrieben. Und doch ist es so wichtig, viel im Gedächtnis zu haben und dessen gewiß zu sein, besonders historischer Gegenstände, auch allgemeiner Regeln, selbst der Formel nach. Ein Vorrat vieler ausgesuchten Stellen aus klassischen Schriftstellern in alten und neuen Sprachen ist überdies ein trefflicher Schatz und befördert selbst die Fertigkeit im eigenen Gebrauch der Sprache zum Reden und Schreiben. Daher lasse man junge Leute recht viel auswendig lernen. (S. 1. Teil § 56 ff.)

c) Schriftliche Wiederholungen haben noch weit mehr Wert, als bloßes Lesen und Wiederlesen des Nachgeschriebenen, oder dessen, was in der Lehrstunde gelesen ward. — Eine besondere Gattung sind die Übersetzungen aus fremden Sprachen. — Eigene Aufsätze könnten entweder in Übersetzungen in fremde Sprachen, oder in eignen Darstellungen dieser und jener anderweitig bekannten Materie bestehen.

d) Man könnte die Lehrstunden, selbst in Schulen, vielleicht merklich vermindern, wenn man besonders Jünglinge mehr durch eigenen Fleiß sich selbstthätig fortbilden ließe und der Unterricht dann mehr in Abfragen und Berichtigen bestände. Besonders ist dies bei Gedächtniskenntnissen zu wünschen. S. über dies alles die spezielle Methodik.

2. Alle schriftlichen Arbeiten müssen sorgfältig nachgesehen und verbessert werden: sonst wird nur der halbe Zweck erreicht. Dabei scheint es nun sehr empfehlenswert, darauf zu halten, daß sie nicht nur reinlich und nett ge-

schrieben und in kleine Bücher oder Hefte dem Inhalte nach abgesondert, sondern auch gesammelt und aufbewahrt werden, damit von Zeit zu Zeit alle Fortschritte der Schüler ihnen selbst bemerklich gemacht und auch denen, welche ein Recht haben, darnach zu fragen, vorgelegt werden können.

18. Doppelte Lehrmethode.

Die Art und Weise, wie der Unterricht auf den Lehrling, besonders bei allen Gegenständen, zu welchen geistige Kräfte erfordert werden, einwirken muß, wird durch die Natur jener Gegenstände bestimmt. Sie sind in dieser Hinsicht doppelter Art. Einige sind historisch, empirisch und positiv. Sie müssen im eigentlichsten Sinne gelernt, zwar erst mit dem Verstande, aber dann eben so genau von dem Gedächtnis aufgefaßt und bewahrt werden. Der Lehrer, dessen Eigentum sie durch Beobachtung und Studium geworden sind, muß sie durch Mitteilung zum Eigentum des Schülers machen. Dies ist der Fall bei allem, was die Naturwissenschaft, die Geschichte, das Zufällige in den Sprachen, das Positive in allen menschlichen Einrichtungen, Anordnungen und Gesetzen betrifft. Andere Objekte des Unterrichts sind aber philosophischer Art; sie sind in der Natur der Menschen und ihrer Anlagen gegründet und beruhen allein auf den notwendigen Gesetzen des Denk-, Gefühl- und Begehrungsvermögens. Die sich bildende Vernunft kommt ihnen auf halbem Wege entgegen und lernt sich selbst an und in ihnen erkennen. Bei diesen ist der Unterricht mehr ein Wecken, Erregen, Entwickeln, Ausbilden. Dies ist der Fall bei der Mathematik, den philosophischen Wissenschaften, der allgemeinen Sprachlehre, der Ethik, der Religionslehre. Oft gehört auch ein Lehrobjekt beiden Gattungen an, ist zum Teil philosophischer, zum Teil historischer Art und fordert eben daher auch die — ohnehin fast überall notwendige — Verbindung der synthetischen und analytischen Lehrweise, wiewohl jene hauptsächlich für die erste, diese für die zweite Gattung der Lehrgegenstände geeignet ist.

Anmerk. 1. Bekanntlich nennt man die zweite Lehrart die sokratische, weil sich Sokrates ihrer im Umgang mit seinen Schülern häufig bediente, durch sie die gleichsam embryonisch in dem Geist derselben schlummernden Ideeen weckte und zu Tage förderte, sie daher selbst — auf das Geschäft seiner Mutter anspielend — seine Hebammenkunst (μαιευτικὴν τέχνην) nannte. Ganz irrig verwechselten sie viele pädagogische Schriftsteller mit der Erotematik oder Katechetik, und beschränkten ihr Wesen auf Fragen und Anworten, woraus der eben so grobe Irrtum entstand, alles sokratisch lehren zu wollen; als ob sich positive Kenntnisse aus der Seele entwickeln und historische noch unbekannte Begebenheiten abfragen ließen. Auch hätte man nicht vergessen sollen, daß Sokrates nicht Kinder, sondern Erwachsene unterrichtete, in welchen bereits eine gebildete Vernunft und ein bedeutender Vorrat von Begriffen und Kenntnissen voraus-

gesetzt werden konnte. Diese kann aber der Elementarunterricht nicht voraussetzen. Daher muß er stets eben sowohl ein Lehren und Mitteilen, als ein Aufregen und Entwickeln sein. Über den Mißbrauch des Sokratisierens und über die notwendige Verbindung beider Lehrweisen bei den meisten Gegenständen des Jugendunterrichts ein Mehreres in der speziellen Methodik, vorzüglich in der 2. Abt., 1. Kap. „Von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit;" desgleichen in der Prüfung der Pestalozzi'schen Lehrart."

Über die sokratische Methode selbst vergleiche man Reinhard de ratione docendi, cum additamento de methodo Socratica. Viteb. 1780. Gräffe, Lehrbuch der Katechetik. Lemgo 1810. Schlosser's Briefe über die Philanthropine, 2ter Brief. Wagner's Philosophie der Erziehungskunst. Hamann's sokratische Denkwürdigkeiten. — Eine treffliche Probe sokratischer Lehrart giebt, — außer den griechischen Quellen, namentlich dem platonischen Menon, — Engel's Versuch, die Logik aus platonischen Dialogen zu entwickeln. Berlin 1780.

2. Es ist vollkommen richtig, wiewohl von vielen neuern Methodikern und vermeinten Sokratikern viel zu wenig bedacht, was von G. W. Block hierüber in seiner schätzbaren Katechisierkunst zur Verbesserung ihrer Theorie und Ausübung (Bremen 1815. S. 32) bemerkt ist:

„Analytisch ist die Katechisation auf zweierlei Art, sowohl entwickelnd aus den der Seele innewohnenden Ideeen, oder als zergliedernd irgend einen vorliegenden Stoff (Lehrbuch, Text). Synthetisch ist sie teils durch Mitteilung der Gedanken des Lehrers, teils wieder durch das Lehrmittel, Lehrbuch u. s. w.

„Nie kann und soll sie eines von beiden allein sein. — Der Lehrer soll die Kinder nicht bloß zum Denken auffordern und veranlassen, sondern auch dazu anleiten; nicht bloß Vorstellungen entwickeln, sondern auch neue hervorbringen, folglich auch Stoff zum Denken mitteilen und ihrer noch schwachen Denkkraft nachhelfen. Der Lehrling aber soll neue Vorstellungen nicht bloß empfangen, sondern auch selbst bilden und bearbeiten, wenn er sie gleich nicht selbst gefunden hat. Beides aber ist durch bloßes Abfragen nicht möglich u. s. w."

(Über die Begriffe analytisch und synthetisch vergl. Ziller, Grundlegung.)

19. Form des Unterrichts.

Die Form, in welcher sich der Lehrer den Lernenden mitteilt, gleicht entweder einem Gespräch (Dialog) und wird dann gewöhnlich die katechetische genannt, oder sie ist eine ununterbrochene an den Lehrling gerichtete längere oder kürzere Rede, ein zusammenhängender Vortrag (Akroama), welcher sich von dem eigentlichen Unterricht dadurch unterscheidet, daß ihm eben sein wesentlichstes Merkmal, das gegenseitige Mitteilen oder die Gesprächsweise fehlt. Beide Formen sollten in einer zweckmäßigen Unterweisung eigentlich nie ganz getrennt werden. Es ist selbst für die Erwachsenen kein Gewinn, daß die erstere zu sehr aus ihrem Kreise verschwunden ist, ja wohl gar dessen unwürdig befunden wird, da doch jeder Austausch von Ideeen die empfangende und die produktive Kraft der Seele in gleichem Grade in Anspruch nimmt, dagegen bloßes Hören und Aufnehmen fremder Ideeen ermüdet, ja zuletzt die eigene Denkkraft schwächt.

Anm. Das Herkommen beschränkt fast allgemein die erste Form des Unterrichts auf die Schule, wohl gar nur auf die Elementarschule, und eignet die zweite dem höheren Unterricht an. Daher wird auf Akademieen fast nur vorgetragen; häufig wird sogar buchstäblich nur aus dem Heft des Lehrers vorgelesen, und die Lernenden sind bloß Zu-Hörer und Nach-Schreiber. Den Nutzen von Examinatorien, Disputatorien sehen meist nur die Verständigsten und Lehrbegierigsten ein und scheuen sich dann nicht, sich von Zeit zu Zeit wieder in die Schulsphäre zurück zu versetzen. Im Volksunterricht sogar ward das Akroama (die Predigt) die Hauptform. Die Katechese ist allenfalls noch den Kindern geblieben und in die unbequemeren Stunden verwiesen. So bildete das Altertum seine Schüler nicht. Die größten Männer lehrten nicht vom Katheder; viel häufiger peripatetisch durch Unterredung. Selbst die tiefsinnigsten Materien haben sie bekanntlich in ihren Schriften in dialogischer Form abgehandelt. — Eine Schule, in welcher das eigentliche Dozieren stets an der Ordnung ist, erzieht schwerlich viel selbstdenkende und durch eignes Arbeiten an ihrer Bildung gründlich gewordene Schüler; allenfalls Vielwisser. Aber freilich ists für den Lehrer leichter, aus dem Heft vorzutragen und höchstens einmal zu repetieren, als in einem steten Gedankenverkehr mit seinen Schülern begriffen zu sein. Wem es aber ein Ernst um ihre Bildung ist, der hört nicht auf, beides stets mit einander zu verbinden.

20. Katechetische Lehrform.

Die katechetische Lehrform unterscheidet sich von der akroamatischen durch die stete Wechselwirkung des Lehrers auf den Schüler, des Schülers auf den Lehrer. Sie besteht aus Reden, Fragen und Antworten. Denn der Frage muß in der Regel länger oder kürzer die Rede vorhergehen. Die Lehrart ist heuristisch, wenn sie gesprächsweise das Unbekannte oder nur dunkel und verworren Gedachte auffinden lehrt, oder zum deutlichen Bewußtsein bringt, was schon in der Seele des Hörenden lag, sie ist dokimastisch, wenn sie prüft, auf welcher Stufe der Schüler überhaupt oder in einer besondern Art von Kenntnissen steht; sie ist repetitorisch, wenn sie nur das Aufgegebene oder Vorgetragene abfragt. In jedem dieser drei Fälle läuft alles auf die Geschicklichkeit hinaus 1. recht zu fragen; 2. die Antwort gehörig zu behandeln; 3. der Leitung des Gesprächs stets mächtig zu bleiben.

Anmerk. In dem Namen der Katechetik liegt so wenig der Begriff des Erotematischen als der des Dialogischen. Denn das Stammwort (κατηχέω) bezeichnet bloß ein Ansprechen (adsonare), also eine Anrede an den Schüler, und die Katechesen der ältesten Zeiten waren auch wirklich Anreden, Vorträge; die Katechumenen waren überhaupt Personen, die unterrichtet wurden. Da zum Elementarunterricht aber keine Form besser paßt, als die Frage und Antwort, so hat nach und nach das Wort diesen Nebenbegriff bekommen, so wie man auch gewöhnlich bei katechetischem Unterricht und bei Katechismen als Lehr-

büchern an religiösen Unterricht denkt, wiewohl jeder Gegenstand katechetisch behandelt und für jede Wissenschaft ein Katechismus (ein Elementarbuch) geschrieben werden kann. Es versteht sich, daß hier das Wort in der weitesten Bedeutung, in Beziehung auf alle Lehrgegenstände, genommen wird. Lehrbücher der Katechetik sind: Miller's Anweisung zur Katechisierk. 1787. Mich. Ignatz Schmidt's Katechist. 1784. J. W. Schmidts katechetisches Handbuch, 2 Teile. 1798. F. H. C. Schwarz, Katechetik. 1819. J. C. F. Baumgarten's Katechisierkunst. 1822. H. Müller, Lehrbuch der Katechetik, mit besonderer Hinsicht auf den Religionsunterricht, 1816, nebst C. Carstensen's Handbuch als Kommentar dazu 1821. Die katechetischen Magazine von Lang (7 Tle. 1781 — 91) und Gräffe 3 Tle. 1789—92); — des Letztern kat. Journal. (4 Tle. 1793) und desselben vollständiges Lehrbuch der allgemeinen Katechetik, 3 Bde. Göttingen 1795 — 1799. Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik (von Dinter) Neustadt 1806. — [Hartung, Katechetenschule 1827. Schlez, Katechetisches Handbuch. Gießen 1828, Thierbach, Lehrbuch der Katechetik, Hannover 1830. Harnisch, Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus 1834—1840. Kraußold, Katechetik 1843. *Palmer, Katechetik. 1844. 5. A. 1864. Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus. Kiel 1852. Crüger, Entwurf einer entwickelnden Katechismuslehre 1860. Jäger, Katechet. Handbuch, 3 T. Stuttgart 1861. Schütze, Entwürfe und Katechesen, 3 Bde. Leipzig 1865—1868. *Kehr, Christl. Religionsunt. Gotha 2 A. 1874. Zezschwitz, System der christl. kirchl. Katechetik. 1863 — 1872. Puchta, Handbuch der prakt. Katechese. 1854 ꝛc. Gegner der hergebrachten Katechese: Thrändorf, über die Kunstkatechese in Rein's päd. Studien. Jahrgang 1880. Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Vergl. Ders., Der Religionsunterricht und die Reform seiner Methodik. Leipzig 1869. Die Herbart-Ziller'sche Schule strebt überhaupt darauf hin die „Kunstkatechese“ zu beseitigen und den konkreten biblischen Geschichtsstoff in den Mittelpunkt des Religionsunterrichts zu stellen.]

21. Gesetze der katechetischen Lehrform.

Wenn gleich der jedesmalige Zweck des katechetischen Unterrichts, je nachdem er mehr entwickeln, prüfen oder wiederholen soll, sowie die Beschaffenheit der Lehrlinge den Lehrgang und die ganze Einrichtung verschiedenartig modifiziert, so sind doch die Hauptgesetze in der Natur der Methode selbst gegründet. Verhilft gleich ganz vorzüglich bei ihr viele Übung erst zur Fertigkeit, so ist doch Kenntnis der Regel schon darum nicht überflüssig, weil sie das, was man will und thut, zum deutlichen Bewußtsein bringt und vor vielen Fehlern bewahrt. Jeder katechetische Unterricht hat nun zwei Hauptgeschäfte. Das Fragen und die auf die Fragen erfolgende Antwort zu behandeln. Was 1. die Fragen betrifft, so soll jede a) deutlich, b) bestimmt, c) einfach, d) kurz, e) die Seelenkraft des Gefragten aufregend, spannend, übend sein. Nicht minder wichtig und für den Ungeübten noch schwieriger, ist 2. die

Behandlung der Antwort, wobei es, vorausgesetzt, daß überhaupt eine Antwort erfolge, zu beachten ist a) wie man zu verfahren hat, wenn sie richtig war, b) wenn sie Berichtigung bedarf, und wodurch sie c) vielseitig übend und selbst für Gedächtnis und Sprache bildend gemacht werden kann. — Der Gang des ganzen Gespräches, die Verbindung seiner Teile, die Abwechselung des Dialogs mit der Rede, dies alles wird durch den Inhalt, den Zweck und die Beschaffenheit der Lehrlinge bestimmt.

Anmerk. 1. Bei keiner Form des Unterrichts muß der Lehrer so viel durch die Praxis lernen als gerade hier. Sie giebt allein Gewandtheit und wird zu einer Art von Kunstfertigkeit, die keine Theorie geben kann. Bei manchen findet sich indes ein fast angebornes katechetisches und sokratisches Talent. Dennoch verschmähe keiner die Regeln und die guten Muster. 2. Zu dem, was im Paragraphen nur kurz angedeutet ist, hier noch einiges zur Erläuterung und Verdeutlichung.

A. Die Fragen betreffend:

a) Die Deutlichkeit geht teils aus den eignen deutlichen Vorstellungen des Fragenden, teils aus der Verständlichkeit seiner Worte hervor. Sie ist relativ, je nachdem der Gefragte mehr oder minder gebildet, schon an allgemeine Begriffe gewöhnt oder noch ganz im Sinnlichen befangen ist.

b) Die Bestimmtheit schließt allen Doppelsinn, so wie alles aus, was zu keiner bestimmten Antwort geeignet ist, weil die verschiedensten Antworten zu gleicher Zeit richtig sein können. (Was müssen wir alles thun, um glücklich zu werden? — Was wünscht sich der Mensch? — Sind Reichtümer auch wahre Güter zu nennen? — Wie vielerlei haben wir bei dieser Materie zu bemerken?)

c) Die Einfachheit bewahrt vor vielgliedrigen zusammengesetzten Formeln. Je elementarischer der Unterricht, desto notwendiger ist sie. (Sollte das Leben wohl das höchste Gut sein — und wenn es dies wäre — wenigstens unter den irdischen Gütern — was würde daraus folgen, und welche Anwendung würde davon zu machen sein?)

d) Die Kürze, so weit sie mit der Deutlichkeit bestehen kann, schließt alles Weitschweifige, allen leeren Schmuck, alles Gesuchte aus, ohne die Trockenheit notwendig zu machen.

e) Die Hauptsache bleibt aber, daß durch die Fragen ein reges Spiel der geistigen Kräfte veranlaßt werde. Sie müssen die Aufmerksamkeit spannen — das Nachdenken beschäftigen — den Trieb, das Rechte zu finden, selbst durch die Schwierigkeit erhöhen. Die oft absichtlich veranlaßte fehlerhafte Antwort muß die Selbsterkenntnis befördern. Selbst wenn nur Wiederholung des Erlernten der Zweck ist, ist doch neben dem Gedächtnis auch Verstand und Urteil zu üben. („Wir redeten von 3 großen Männern? Wie heißen sie?" — Besser: Wer nennt mir den Tapfersten, Klügsten, Besten der 3 neulich erwähnten Männer?) Gewöhnliche Fehler von dieser Seite sind:

Häufiger Gebrauch von Fragen, auf die nur Ja oder Nein zu antworten ist — auf die sich die Antwort von selbst versteht und halb im Traume gegeben werden kann. Zu ihnen gehört auch — die beliebten naiven im Grunde aber einfältigen Fragen, die den Schüler versuchen und irre machen sollen. (Zuweilen ist es doch wohl erlaubt, andere zu verläumden? Die Natur ist wohl gar nicht schön? — Nicht wahr Kinder, euren Eltern habt ihr nichts zu danken?)

Die Erbärmlichkeit mancher Katecheten und Examinatoren, das Wort oder den Namen, den man verlangt mit Anfangsbuchstaben zu bezeichnen, oder die Formel halb vorzusagen, dem Gefragten bloß die Endsilbe zu überlassen, und ihn

dennoch durch ein Schön und Richtig! zu belohnen, verdiente hier kaum besonders gerügt zu werden, wenn man sie nicht bloß in Dorfschulen, sondern selbst in Gymnasien noch häufig genug fände.

B. Die Behandlung der Antworten betreffend, so kann

a) zuweilen gar keine Antwort erfolgen, bald aus Mangel an Aufmerksamkeit; bald aus wirklicher verschuldeter oder unverschuldeter Unwissenheit; bald weil die Frage nicht verstanden ist. In den beiden letzten Fällen sei dem Lehrer das Schweigen der Schüler lieber, als das Antworten ohne Sinn und Verstand, und er gewöhne sie allenfalls nur bestimmt zu sagen: „Ich weiß es nicht“ oder „Ich verstehe die Frage nicht!“ Sie ist dann in andere Worte zu fassen, oder auf irgend eine Weise zu erleichtern.

Erfolgt aber eine Antwort, so ist

b) wenn sie richtig fällt, zwar in der Regel, doch nicht ohne Ausnahme, weiter zu gehen. Wenigstens werde die Richtigkeit nicht, wie so häufig geschieht, darein gesetzt, daß der Gefragte gerade die Antwort geben, wohl gar mit eben den Worten antworten soll, die sich der Lehrer aufgezeichnet oder in einem gedruckten Buche vor sich hat. Oft ist die Antwort des Schülers subjektiv weit natürlicher und richtiger.

(Gesetzt, man fragt: Wenn ist man tugendhaft? und die Antwort erfolgt: Wenn man immer thut, was recht ist; so wird vielleicht „Falsch!“ gerufen, und vorgesagt: Man ist tugendhaft, wenn man den Vorschriften des Sittengesetzes unverbrüchlich treu ist. — Wie können sich aber Kinder so ausdrücken, wenn sie es nicht erst eingelernt haben?)

Oft ist auch die richtige Antwort bloßer Zufall, mechanisch erlernt, ohne verstanden zu sein.

c) Bedarf die Antwort Berichtigung, so sind die Fälle wieder verschieden:

α) Sie ist zuweilen ganz unrichtig. Der Fehler kann wieder sehr oft in der Unwissenheit, Zerstreutheit, Unfähigkeit, aber auch in dem Fragenden liegen, der sich nicht deutlich ausgedrückt oder dem Gefragten zu viel zugemutet hat. Besonders geschieht dies oft, wenn man wissenschaftliche Gegenstände auch sogleich wissenschaftlich beantwortet haben will, weil man — viel zu früh — in der Frage Kunstwörter gebraucht hat. Man frage nur der Fähigkeit angemessener, und man wird bald bessere Antworten bekommen.

β) Oft ist die Antwort halb wahr und halb falsch. Der Schüler ahndet die Wahrheit — er denkt nur noch nicht deutlich; oder sein Ausdruck ist übel gewählt, zweideutig, schief, unbequem; man weiß nicht recht, was er dabei denkt. — In diesem Falle wiederhole man selbst die Antwort; billige sie zum Teil; lasse aber durch weitere Fragen, oder durch Zweifel, Einwürfe, den Gefragten selbst das Wahre von dem Unwahren absondern; ihn selbst die Gründe aufsuchen; ihn selbst den bequemeren Ausdruck ausfindig machen, statt ihn durch Tadel niederzuschlagen oder sogleich das Richtige selbst an die Stelle der unrichtigen Antwort zu setzen.

γ) Oft merkt man dem Antwortenden an, daß er im Traum ist, ob er gleich eine erträgliche Antwort giebt. Er hat im Grunde die Frage nicht gehört, oder sich an allgemeine, ganz unbestimmte Antworten gewöhnt. Man frage dann oft: „Was hab' ich gefragt? — Du sagst Ja — Nein — worauf geht dies? was bejahst du? wie verstehst du das?

Bei Anfängern ist es vorzüglich nützlich, sie in der Antwort die Frage wiederholen zu lassen. Es ist nicht nur eine vortreffliche Gedächtnisübung, sondern, was noch wichtiger ist, es dient auch zur Übung und Bildung ihrer Sprache. Sie lernen unvermerkt früher sich sprachrichtig, bestimmt, gewählt ausdrücken. Auch auf fremde Sprachen ist dies anwendbar, wo man ein Lesestück wiederholend durchfragt.

Frage: Ist es angenehmer, mit freundlichen oder mit unfreundlichen Menschen umzugehen? — Antwort: Mit freundlichen! aber besser vollständig: Es ist

angenehmer, mit freundlichen, als mit unfreundlichen Menschen umzugehen. Frage: Besteht die wahre Glückseligkeit im Reichtum oder in der Zufriedenheit des Herzens? Antwort: Die wahre Glückseligkeit besteht nicht im Reichtum, sondern in der Zufriedenheit des Herzens. — Weitläufigkeit ist hier am rechten Ort. Nur darf dies nicht zu lange fortgesetzt werden und zu einer Weitschweifigkeit führen, die den Lehrer und Schüler ermüdet. — [Rheinische Blätter, Bd. 38, S. 71—102. Reinstein, die Frage im Unterricht. Zugleich Versuch einer prakt. Logik. 3. Aufl. von Scholz, Anleitung zur Fragbildung, Leipzig 1874.]

C. Auch die Verbindung des Lehrvortrags mtt dem Dialog muß der Gegenstand bestimmen. In der Regel sollte beides stets verbunden werden. Ein ununterbrochenes Gespräch — wie die sokratischen Dialogen — gehört offenbar mehr für gereifte Schüler und Zuhörer. Der Gang des Gesprächs ergiebt sich teils aus der Materie, teils aus dem zum Grunde gelegten Text. Ein planloses Unterrichten führt zu keinem Zwecke. Mehr hiervon im 1. Kap. der speziellen Didaktik.

22. Akroamatische Lehrart.

Ein ununterbrochener Vortrag, wobei bloß der Lehrer redet (doziert); der Schüler hört, setzt bei letzterem eine Reife der Jahre und der Verstandesbildung voraus, ohne welche er nicht fähig ist, dem Ideeengange zu folgen und die Aufmerksamkeit zu fixieren, ohne in Zerstreuung, wo nicht gar Gedankenlosigkeit zu versinken. Hieraus erklärt es sich, daß so unzählige Vorträge, bei welchen man jene Bedingung vergißt und sie gleichwohl Zuhörern von den verschiedensten Fähigkeiten bestimmt, fast ohne alle Wirkung bleiben, weil nichts dauernd wirken kann, als was verstanden wird. In dem Unterricht der Jugend ist daher nur sparsamer Gebrauch von dem ununterbrochenen Lehren zu machen, sie jedoch allmählich daran zu gewöhnen, auch der längeren Belehrung mit angestrengter Aufmerksamkeit zu folgen und den Faden nicht zu verlieren. Man wähle daher anfangs nur kurze Sätze, die man sodann gesprächsweise erläutert und entwickelt. Nach und nach werde man länger und periodischer. Klarheit, Deutlichkeit, lichte Ordnung, ist weit mehr wert als Schmuck der Rede und blühender Ausdruck, wiewohl es· auch eine Kälte und Trockenheit giebt, welche das Verstehen oft eben so wenig befördert als sie Teilnahme erwecken kann. Erlaubt sei es dem Schüler, den Vortrag bescheiden zu unterbrechen, wo er ihm dunkel geblieben ist. Er werde selbst dazu aufgefordert und dadurch gewöhnt, seine eignen Gedanken nicht bloß in kurzen Antworten, sondern auch frei, zusammenhängend, periodisch ausdrücken zu lernen. Je mehr übrigens der Unterricht akroamatisch wird, desto öfter trete die Wiederholung ein.

Anmerk. Die Wiederholung wird von den meisten Lehrern, besonders auch im reiferen Alter der Lehrlinge, viel zu sehr versäumt. Sie dozieren viel lieber immer fort, hören nur sich selbst und sind vollkommen zufrieden, wenn der Schüler emsig nachschreibt. S. § 23, Anm. 1.) Und doch hilft ohne stetes Wiederholen das Lehren wenig; am allerwenigsten auf Schulen, wo sich, bei der Menge der Stunden und der Gegenstände, nichts tief einprägt, was nicht immer wieder im Gedächtnis aufgefrischt wird.

23. Lebendigkeit des Unterrichts.

Beide Lehrarten unterstütze die Lebendigkeit des Lehrers. An dieser Lebendigkeit, durch welche mancher weniger kenntnisreiche Lehrer oft mehr nützt, als mancher tiefgelehrte Mann, ist allerdings auch, wie so vieles, was den tüchtigen Lehrer macht, Naturanlage angebornes Talent. Heiterkeit des Geistes, Kraft und Leben selbst in dem Sprachorgan und den Geberden, Munterkeit, gute Laune, das alles läßt sich durch Studium und Kunst schwer erreichen. Nur glaube keiner, daß es dabei, wie sich manche einzubilden scheinen, allein oder vorzüglich auf äußere Lebhaftigkeit, lautes Schreien, Deklamieren, Gestikulieren, Schnellsprechen, wohl gar auf Spaßmachereien ankomme. Ist nur die Stimme des Lehrers nicht matt und einschläfernd, das ganze Wesen nicht mürrisch, nicht ängstlich, das Auge nicht, statt auf die Lehrlinge gerichtet zu sein, nur auf Heft und Buch hinstarrend, wird das Lehren oder Vortragen nur nicht ein monotones Hersagen, langweiliges Abfragen oder wohl gar ein Ablesen und Diktieren[1]), so kann auch der seinem Naturell nach sanfter, ruhiger, selbst langsamer sprechende Mann durch eine den Geist der Jugend aufregende, eingreifende, durch Stoff und Neuheit in Ideeen und Wendungen Teilnahme erweckende Methode, ja selbst durch das, was man wohl trockene Laune nennt, Leben genug in seinen Unterricht bringen. Habe er nur Gewandtheit und Geduld, alles so lange zu drehen und zu wenden, bis es verständlich ist. Wisse er nur den Wichtigeren, selbst durch Langsamkeit der Sprache eine gewisse Feierlichkeit, und durch etwas Imponierendes im Ton Nachdruck zu verschaffen; gewöhne er sich nur, bei Erinnerungen und Verbesserungen der Fehler des Einzelnen, laut zu sprechen, damit es alle verstehen können;[2]) am rechten Ort auch wohl einen humoristischen Einfall, eine launige Anmerkung, eine feine Ironie anzubringen. Merke man es ihm nur an, daß er mit ganzer Seele in seinem Geschäft lebt und es mit Liebe treibt, selbst darin fortarbeitet, überall seiner Sache vollkommen gewiß ist, sich der Fortschritte freut, alles auf die rechte Art anzugreifen versteht! Unterscheide er nur die Lehrlinge nach den Jahren; werde im guten Sinne mit Kindern Kind, mit Jünglingen Jüngling; und er darf gewiß sein, daß ein solcher Unterricht weit mehr fruchten werde, als der Unterricht des seichten Schreiers. Gesetzt auch, er schiene dem ersten Eindruck nach dem Schüler zu trocken, zu ernsthaft zu sein, sie werden ihn bald nach seinem wahren Werte zu würdigen wissen. Übrigens ist auch die äußere Haltung nicht gleichgültig. Es belebt den Unterricht, wenn der Lehrer, statt unbeweglich auf dem Lehrstuhl zu sitzen, bald steht, bald umhergeht, vor den Lehrling hintritt, ihn ins Auge faßt. Überhaupt aber muß, wo mehrere zugleich, wie in allen Schulklassen, unterrichtet werden, die Disziplin (Regimen) stets der Methode zur Seite stehen.[3])

Anmerk. 1. Die Methode, alles zu diktieren, ist freilich, wenn man einmal das Lehrstück ausgearbeitet oder aus irgend einem Buch abgeschrieben hat, die bequemste, aber auch gewiß für Schüler die verkehrteste von der Welt. Was bedarf es denn dazu eines Lehrers? Man dürfte ja nur Buch oder Heft hingeben, und haben wir dazu nicht Lehrbücher genug? Was Wittenbach in der Vita Ruhnkenii, p. 75 sq. für das Diktieren gesagt hat, bezieht sich auf Akademieen und bedarf auch da noch großer Einschränkung. — Wie viel Zeit geht nicht dadurch verloren! Der Schüler glaubt nur gar zu bald, daß er viel wisse, wenn er viel geschrieben hat. — Das Nachschreiben kann mitunter nützlich sein. Nur muß es geleitet, und eine förmliche Anweisung dazu sollte, bis Übung da ist, nie versäumt werden. Einzelne Notizen, Andeutungen, Winke, Namen, Jahrzahlen mögen die Schüler während des Unterrichts aufschreiben. Nur keinen zusammenhängenden Vortrag, selbst nicht in der Geschichte.

2. „Sit omnium silentium; unus respondeat voce contenta et clara, ut ab omnibus audiatur; etiam tuam tu intendas, ut exaudiaris. Et tu interroga, et ille respondeat ex loco remotiore, non solum ut intelligant ceteri, quid rogatum sit, ed quid referatur, set etiam ut eandem rem, saepe repetitam recognoscant.. Vitium magistrorum maximum est ad aures illius qui rogatur stare." Ein sehr weiser Rat des trefflichen Schulmanns J. Sturm in seinen Epistolis Classicis.

M. vergl. bei dieser Materie die Gebike'sche Abhandlung von dem mündlichen Vortrage des Schulmannes, in dessen Schulschriften.

3. Was es für Mittel gebe, viele zugleich zu beschäftigen und in Thätigkeit zu erhalten, wird in dem Abschnitte von der Organisation der Schulen zur Sprache kommen.

24. Unterricht durch Zeigen und Vorthun.

Wenn der Unterricht mechanische Fertigkeit beabsichtigt, so ist kein Zweifel, daß der Schüler weit mehr gewinnt, wenn er dem Meister absieht, wie er etwas anzufangen habe, als wenn dieser ihn bloß durch mündliche Belehrung dazu bilden will. Unzählige Kinder haben eine Menge von Fertigkeiten ihren etwas älteren Mitschülern bloß abgesehen, und die Werkstätte hat von jeher mehr ausgezeichnete Handwerker und Künstler gebildet, als alle Vorlesungen und Schriften über Technologie und Kunst. Wie die Anschauung jeder Beschreibung, so ist alles Vorthun und Vormachen jeder Theorie vorzuziehen. Hieraus ergeben sich folgende Regeln: 1. Wo es möglich ist, den Unterricht mit der Anschauung zu verbinden, (z. B. bei der Naturgeschichte, Geographie, Topographie, Archäologie,) da versäume man es nicht, sei es nun durch den Gegenstand selbst, oder durch treue Nachahmung und Darstellung (s. ob. I. T. § 49 und S. 279 über den Gebrauch der Bilderbücher, und unten, bei der Organisation der Schulen, im Abschnitt von den Lehrmitteln). 2. Mechanische und Kunstfertigkeiten lehre man vor-

züglich durch eignes Üben in Gegenwart des Lernenden. Man mache ihm vor, was er nachmachen soll, da es unmöglich ist, durch die bloße Regel und selbst die umständlichste wörtliche Anleitung dem Schüler ganz klar und begreiflich zu machen, wie so manches angegriffen werden müsse. (Kalligraphie, Zeichnen, Musik.) Ahmt er doch, trotz der Warnung, die schlechten Manieren des Lehrmeisters nach, warum sollte er nicht auch die guten nachahmen und sich zu eigen machen? Doch nicht bloß auf Gegenstände dieser Art ist dies anwendbar. Auch höhere geistige Fertigkeiten werden von dem am ersten gewonnen, der das Glück hat, von trefflichen Mustern umgeben zu sein. Schon die Elemente dazu werden schneller erlernt, wenn man durch Beispiel vorangeht. Aber meistenteils fordert man viel zu früh von dem Anfänger, etwas zu leisten, was er nie andere leisten sah, und will durch die Theorie erzwingen, was man wenigstens durch die vorleuchtende Praxis sicherer erreichen würde. Aber auch dann, wenn er schon zu eigenen Leistungen fähig ist, bildet Beispiel und Muster eingreifender und schneller.

Anmerk. 1. Es ist eben so widersinnig als zeitverschwendend, wenn in vielen Volksschulen Dinge durch Beschreibungen bekannt gemacht werden, welche die Kinder längst aus dem Leben kennen, oder die sie durch einen Blick in die Natur und die Werkstätten viel besser würden kennen lernen. Etwas anders ists, mit ihnen über Entstehen, Gebrauch, Merkmale u. s. w. reden, etwas anders durch Difinitionen das Bekannte dunkel machen. Dies haben viele unserer sogenannten Denklehrer vergessen (s. 2. Abt. 1. Kap.).

2. Alle mechanische Fähigkeiten werden nur dürftig oder zu mühsam erlernt, wenn der Lehrer nicht selbst Meister ist. Nur zuweilen können Ausnahmen stattfinden, im Fall er eine große Gabe der Deutlichkeit zum Anleiten und Anlernen hat. Was vorgethan wird, reizt auch den Nachahmungstrieb und die Lust, die eigne Kraft zu versuchen. Der Schreib-, der Zeichen-, der Musikschüler sehe wie der Meister selbst schreibt, zeichnet, spielt, den Griffel, die Feder, den Pinsel hält, die Farben mischt, die Hände gebraucht, welche Stellung er nimmt. Vor-spreche der Lehrer dem Schüler, den er im richtigen Sprechen unterrichten will. Vor-lese der Lehrer langsam, deutlich, mit Ausdruck, dem Lehrling, der eben so lesen lernen soll. Vor-erzähle er, was er will nacherzählt haben. Dies und Ähnliches hilft bei weitem mehr, als wenn er unzähligemal riefe: Lies langsam, deutlich, mit Ausdruck u. s. w. Alle Praxis gehe auch hier der Theorie voran.

3. Auch im wissenschaftlichen Unterricht, teils dem elementarischen, teils dem nächstfolgenden, wird das Vormachen oder Lehren durch Selbstthun zu sehr versäumt, wovon freilich in der eigenen Unbeholfenheit der Lehrenden der Hauptgrund liegt.

Im Elementarischen. Z. B. bei den Anfangsgründen in fremden, besonders alten Sprachen, erspart man dem Anfänger unnütze Qual, wenn man ihm vor-konstruiert, vor-übersetzt, vor-analysiert, natürlich nur so lange, bis er

die Einsicht hat, wie er es anfangen müsse, um es selbst zu versuchen, es selbst zu wagen. So bald das Gefühl eigner Kraft da ist, verbittet er sich die Vorhilfe selbst. (S. die Kap. vom Sprachunterricht.)

Auf den folgenden Stufen. Z. B. Vor-erklären lehrt besser selbst Erklären, als alle Theorieen der Auslegungskunst. Gemeinschaftliches Erfinden, Ordnen, Ausführen eines Aufsatzes, einer Rede, eines Gedichts, bildet mehr als alle Logik, Rhetorik und Poetik. — Die Werke klassischer Schriftsteller in allen Sprachen, nicht bloße praecepta stili — haben ihnen ähnliche Stilisten, — das Anhören großer Meister der Beredtsamkeit hat die größten Redner gebildet.

Nicht oft genug kann man Lehrern aller Art zurufen: „Leistet zuerst, was eure Schüler leisten, geht voran, wohin sie euch folgen sollen.“

25. Modifikation des Unterrichts, bestimmt durch die Zahl und Beschaffenheit der Lehrlinge.

Die allgemeinen Grundsätze über die Lehrart und Lehrform erfordern übrigens mancherlei Modifikation hinsichts der Zahl und besondern Beschaffenheit der zu Unterrichtenden. Zuvörderst leuchtet ein, daß sehr viel davon abhängt, ob man nur Einen oder einige Wenige, oder Viele zu gleicher Zeit zu unterrichten habe. Je kleiner die Zahl, desto subjektiver kann die Methode werden, d. i. sich ganz an die Eigentümlichkeit des Lehrlings, seiner Bedürfnisse, seiner Fähigkeit, seiner Fortschritte, selbst in mancher Rücksicht seiner Stimmung, seiner Neigungen anschließen; mit ihm eilen und säumen, die rechte Stunde wählen, die Lehrgegenstände zweckmäßig an einander reihen oder trennen, bald anticipieren, bald aufschieben; das Lehren, Üben, Handeln in stete Abwechslung bringen; oft einen von dem gewöhnlichen ganz abweichenden Lehrgang nehmen, weil er für das Subjekt gerade paßt und man sicher ist, ihn durchführen zu können. Auch davon wird ausführlicher bei der Organisation des öffentlichen und Privatunterrichts die Rede sein. Problematisch kann es da, wo die Zahl der Schüler groß und gemischt ist, scheinen, welcher Klasse der Lehrer sich am meisten widmen, welche er vorzüglich berücksichtigen solle. Die Schwächsten scheinen die meisten Ansprüche an ihn zu haben, weil sie seiner am meisten bedürfen. Aber er darf doch nicht vergessen, teils, daß an ganz unfähigen meist alle Mühe verloren ist, die Fähigeren aber unverantwortlich durch sie aufgehalten werden; teils, daß die, welche für irgend ein Fach, eine Wissenschaft, eine Kunst, wie von einem höheren Geiste beseelt sind, in der Folge am meisten leisten, am kräftigsten auf Tausende wirken können, und oft ein Einziger eine lebendige Welt unvergänglicher Bildungen ausstreuen kann, in welchem den Genius geweckt zu haben kein geringes Verdienst ist. Indes geschehe dies mehr durch Vorzeichnen eines eigentümlichen Ganges; durch Erlassen hemmender und ermüdender — für die Fähigkeiten der

Mittelklasse notwendiger — Aufgaben, durch Vorstecken höherer Ziele, die jener zu hoch sein würden. Denn das wahre Genie und hohe Talent fordert seine eigne Bahn und ist in dem gewöhnlichen Unterricht selten an seiner rechten Stelle. Demnach bleibe es der allgemeine Grundsatz: Die Mehrzahl, die immer aus der Klasse der mittleren oder gewöhnlichen Fähigkeiten, wenn gleich in vielen Abstufungen besteht, am meisten zu berücksichtigen, ohne irgend Einen ganz aus dem Auge zu verlieren. Sehr oft können aus denen, welche scheinbar von der Natur nicht vorzüglich ausgestattet sind, wenn man sie recht zu wecken und zu führen versteht, solche hervorgehen, die durch großen Fleiß der Gesellschaft mehr nützen, ja selbst für die Erweiterung der Wissenschaft mehr thun, als die, welche, wie so oft die Kinder des Glücks, die reiche Ausstattung auch am ersten der Gefahr aussetzt, sich selbst vertrauend nächlässig oder excentrisch zu werden.

Anmerkung. Hieraus ergiebt es sich aufs neue, wie wichtig es sei, daß jeder Lehrer vor allen Dingen seine Schüler recht kenne und ihre Fähigkeiten würdigen lerne, wobei er sich nur nicht mit allgemeinen Bezeichnungen von sehr Fähigen, Mittelmäßigen oder Schwachköpfigen begnügen, sondern in jedem das Verhältnis der Anlagen, z. B. des Gedächtnisses zu dem Verstande, der Imagination zu dem Urteil u. s. w. studieren muß. Denn die Fähigkeit und Unfähigkeit ist oft partiell, ganz nach den Anlagen der körperlichen Kräfte. Was daher oben über die Prüfung der Köpfe dem Erzieher gesagt ist, (1. Teil § 65) das gilt hier nicht minder für den Lehrer, und wird doch so selten, besonders von Schullehrern, beherzigt.

26. Vom Lehrstoff.

Die Theorie der Lehrkunst hat endlich noch zu untersuchen, welches die Gegenstände oder Materialien sind, an welchen der jugendliche Geist zu üben und mit denen er vorzüglich bekannt zu machen sei. (§ 5.) Sieht man bloß auf die Anlage, so giebt es kein Wissen und kein Thun, was überhaupt in der Sphäre der menschlichen Natur liegt, wozu jene nicht bei jedem einzelnen vorausgesetzt werden könnte. Perfektibilität oder die Fähigkeit zu einer immer weiteren Vervollkommnung aller, wenigstens der geistigen Kräfte, ist der Charakter der Menschheit. Da nun der Mensch, idealisch betrachtet, durch körperliche oder durch geistige Kraft und Thätigkeit, alles, was in der Sphäre des Menschlichen liegt, lernen und leisten kann, so könnte darin eine Versuchung liegen, ihn auch für alles geschickt machen, alles Wissenswürdige lehren zu wollen. Aber bald genug erinnert das Maß der Zeit, die Endlichkeit der Kräfte, und vorzüglich die so ungleichen äußern Verhältnisse an die Notwendigkeit einer Beschränkung. Wenn daher der Lehrstoff zu bestimmen ist, an welchen sich die Methode anknüpfen soll, so dürfen jene Punkte nicht übersehen werden, und die in neueren Zeiten oft gegebene

Antwort, — „die allgemeine Menschenbildung oder die Darstellung des Ideals der Menschheit eines vollkommen ausgebildeten Menschen müsse das Regulativ für die Wahl der Lehrgegenstände bis zu der Epoche sein, wo die besondere Berufsbildung eintrete," — beruht auf einer Überspannung der Ideeen, von welcher eine unbefangene Beobachtung der Menschen selbst und der Verhältnisse, unter welchen sie in das Leben treten, bald zurückbringen muß. Denn in der Wirklichkeit zeigt es sich bald genug, daß weder alle Kräfte und Anlagen, die man allerdings, weil sie in der Totalität der Menschheit vorkommen, menschlich nennen muß, in gleichem Maß und Verhältnis in ein jedes Individuum gelegt sind, vielmehr die größeste Mannigfaltigkeit, selbst in den engsten Kreisen, wahrgenommen werde; auch noch die äußern Bedingungen, unter welchen sich jede einzelne entwickelt, sogar schon in den frühesten Jahren, eine gleichförmige Bildung möglich und wünschenswert machen.

27. Anfangspunkte alles Unterrichts.

Da indes der Unterricht überhaupt in jedem Lehrling, sei er übrigens unter welchen äußeren Verhältnissen er wolle geboren, die Menschheit und das, was ihr höchstes Eigentum ist, die Vernunft, auch am höchsten achten soll, so giebt es auch für alle, welche des Unterrichts fähig sind, wenigstens etwas Gemeinsames, wodurch zugleich der Stoff aller Elementarbildung bestimmt wird. Die Vernunft entwickelt sich nämlich zunächst durch das Anschauen der sie umgebenden Außenwelt. Sie entwickelt sich um so vollkommner, je richtiger sie das Einzelne auffaßt, vergleicht und unterscheidet und die Vorstellungen sodann durch die Sprache fixiert. Dann aber erzeugen sich auch in ihr selbst, je mehr sie erwacht und erstarkt, Ideeen, welche nichts mit dem Sinnlichen gemein haben, teils aus den Gesetzen des Denkvermögens, teils aus der Anlage zur Religiosität und zur Moralität. Soll nun der Unterricht der natürlichen Entwickelung zu Hilfe kommen, so wird die Richtung der Aufmerksamkeit auf alles Anschaubare, verbunden mit der Bezeichnung desselben durch die Sprache, sein erstes Geschäft sein, und da der Mensch wenigstens am freien Gebrauch der Sprache gewinnt, wenn er sie nicht nur hörend versteht und redend zu gebrauchen vermag, sondern auch ihre sichtbaren Zeichen kennt und anwenden kann, so wird auf der Stufe, auf welcher unter uns die Menschheit steht, Lesen und Schreiben unstreitig zu den wichtigsten unter allen mechanischen Fertigkeiten gehören. In Hinsicht aber auf die vom Sinnlichen unabhängigen Vorstellungen werden moralische und religiöse Gegenstände die ersten, Übung der Denkgesetze aber, teils an praktischen Urteilen, teils an der Zahl und Formlehre, den natürlichsten und allgemeinsten Stoff liefern. Eine ziemlich allgemeine Observanz hat auch schon längst gerade dies zum Gegenstande des Elementarunterrichts gemacht.

Anmerkung. Die Ausbildung des Körpers ist für die Totalität mehr ein Gegenstand der Erziehung als des absichtlichen Unterrichts. Daher ist von der Gymnastik schon oben 1. Teil § 30 ff. gehandelt, auch bemerkt worden, daß sie allerdings ein Gegenstand des Unterrichts zu werden verdiene und ohne viele Schwierigkeiten sehr leicht werden könne. In dem, was neuerlich über Körperbildung als Elementargymnastik, als Artikulationsbildung für die Sprachorgane, wohl gar als allgemeine Rührkunst (Bewegungskraft aller Glieder) vorgeschlagen ist, hat man zu wenig der schaffenden und bildenden Natur überlassen, und die Kunst ohne Not bemüht. Solche Künsteleien pflegen auch immer nur wie alles Neue einen Augenblick Glück zu machen.

28. Sonderung des Lehrmaterials nach dem verschiedenen Bedürfnis.

Sehr bald ist man indes genötigt, bei der ferneren Wahl des Lehrstoffs auf die zum Teil zufälligen, zum Teil notwendigen Verhältnisse Rücksicht zu nehmen, unter welchen die Menschen weiter fortgebildet werden können. Denn nicht nur macht das Geschlecht einen bedeutenden Unterschied; sondern für den bei weitem größeren Teil tritt auch die Notwendigkeit, sich einen bestimmten Beruf zu wählen, sehr früh ein, und ist für manche beinahe schon durch ihre Geburt und ihre früheste Lage entschieden. Die größere Hälfte soll mehr mit der Hand und dem Körper überhaupt, als mit dem Geist für die Gesellschaft und sich selbst, thätig werden, oder doch selbst ihre geistigen Kräfte und Fertigkeiten mehr auf materielle Gegenstände wenden. Die kleinere Zahl wird einst in der Ideeenwelt leben, oder doch vorzüglich durch geistige Thätigkeiten für die höheren Bedürfnisse und Zwecke der Gesellschaft wirken. Diese doppelte Hauptklasse sondert sich wieder nach der Verschiedenheit des Berufs und Geschäfts höchst mannigfaltig in Lebensarten und Stände ab, wonach sich denn teils die Art, teils der Grad der Bildung bestimmt, so sich für sie eignet oder ihr zu verschaffen möglich ist.

29. Material der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung.

Dürfte man sich bei dem Unterricht, wie bei der Erziehung, bloßen Ideeen und Wünschen überlassen: so wäre es allerdings ein großer Gewinn für die allgemeine Kultur, wenn alle die verschiedenen Klassen bis auf einen gewissen Zeitpunkt auch einen allgemein bildenden Unterricht[1]) in dem erhalten könnten, was eigentlich ein Interesse für jeden Menschen haben müßte, der nicht auf der niedrigsten Stufe stehen bleiben will oder muß, und eben daher wenig von dem Lasttier, das unter dem Joch der Arbeit erliegt, verschieden ist. Hierzu würde, außer der fortgehenden und sich erweiternden Behandlung der § 22 genannten Elementargegenstände, vornehmlich die genauere Kenntnis der Erde, der Geschichte unseres Geschlechts, der Naturprodukte und der Naturgesetze, so wie der vollkommensten Werke des menschlichen Geistes (wozu auch die Kenntnis der am meisten ausgebildeten alten

und neuen Sprachen gehört), zu rechnen sein. Wie weit und wie lange indes ein solcher vorbereitender Unterricht der unmittelbaren Bildung für den künftigen Beruf vorangehen, wie weit er auch das weibliche Geschlecht umfassen könne, darüber kann allein die Lage der Einzelnen entscheiden. Nur sehr wenigen Glücklichen ist das Los gefallen, eine ganz freie rücksichtslose Bildung durchaus für alles, worin sich die menschliche Kraft und der menschliche Geist am meisten verherrlicht hat, zu empfangen; bei der Kultur des einzelnen lediglich der Neigung und dem Talent zu folgen; wie alle Länder der Erde, so auch alle Regionen des menschlichen Wissens durchreisen und nach eigner Wahl verweilen oder weiter gehen zu können. Die meisten müssen schon früh an das bestimmte Tagewerk des Lebens denken, sich daher bei Zeiten in verschiedenartigen Schulen absondern, von denen eine jede durch einen ihr eigenen Cyklus von Lehrobjekten einer besonderen Organisation bedarf.[2])

Anmerkung. 1. Diesen vorbildenden Unterricht, welcher der Berufsbildung vorangehen soll, hat man Erziehungsunterricht zu nennen vorgeschlagen, (S. Niethammer's Streit des Philanthr. u. Humanismus, oben § 4 Anm.) Die Wissenschaft gewinnt überhaupt selten etwas Bedeutendes durch unnötige Vermehrung von Terminologieen. Aber der Name ist überdies unbequem und bedarf, um verstanden zu werden, erst einer Erklärung. Auch rechtfertigt ihn die Analogie — Schul-, Kinder-, Jugendunterricht — nicht. Denn in dieser Zusammensetzung wird entweder der Ort oder das Alter, in welches er fällt, angedeutet. Die Erziehung aber geht bei sehr vielen auch dann noch fort, wenn der Berufsunterricht bereits angefangen ist, z. B. in den Gelehrtenschulen, sofern sie sich von Bürger- oder Real- und Militärschulen trennen. Die Tendenz der ersteren ist zwar dann noch nicht auf ein besonderes Gebiet der Gelehrsamkeit (Theologie, Jurisprudenz u. s. w.), aber doch auf den gelehrten Stand gerichtet; und es ist wenigstens in den Mittelklassen entschieden, daß man nicht Handwerker, nicht Landleute, sondern Studierende vor sich hat. Wollte man aber alle Rücksicht auf den Beruf bis zur beendigten Erziehung anstehen lassen: so müßte man erst die menschliche Gesellschaft, wie sie ist, umgestalten. Warum also nicht bei den gewöhnlichen und unzweideutigen Ausdrücken, „Elementarunterricht oder allgemeiner Vorbereitungsunterricht," bleiben?

2. Das Nähere, teils über die Verteilung der Lehrgegenstände, teils über ihre Folge, nach den verschiedenen Klassen der Lehrlinge und der Lehranstalten, s. m. in dem Abschnitte: „über die Organisation öffentlicher Schulen."

Die in manchen älteren und neueren Werken encyklopädisch gesammelten Materialien des Jugendunterrichts werden für manche Lehrer, denen es an Mitteln und Gelegenheit fehlt, Hauptwerke zu ihrem eigenen Unterricht zu benutzen, anfangs brauchbar sein. Da jedoch alles Encyklopädische leicht zur Ungründlichkeit führt, so bleibt eignes Studium aus den Quellen immer für die Lehrer das Vorzüglichere.

Zweite Abteilung.

Spezielle Gesetze des Jugendunterrichts in Beziehung auf die Hauptgegenstände desselben.

Erstes Kapitel.

Von der ersten Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht.

30. Allgemeine Idee dieses Unterrichts.

Welches auch die künftige Bestimmung des Lehrlings sei, und wie klein oder groß in der Folge der Umfang seines Wissens und seines Wirkens werden möge: ohne Aufmerken, Nachdenken und ohne die Fertigkeit, das Angeschaute und Gedachte richtig auszusprechen, wird auch das nächste Ziel nicht erreicht. Daß hierzu das Kind so früh als möglich vorgeübt, daß es nicht nur überhaupt zum Wahrnehmen, Merken und Aussprechen, sondern auch zum richtigen, genauen und mit deutlichem Bewußtsein verbundenen Wahrnehmen, Merken, Sprechen gewöhnt werden müsse, ist schon oben als der Anfang aller, und namentlich der intellektuellen Erziehung bewiesen und abgehandelt worden. (§ 44 ff.) Da aber von den Erziehern hierin gewöhnlich viel zu wenig geschieht, ja wohl das meiste dem Zufall und der regellosen Willkür überlassen wird, so ist es um so notwendiger, so bald man es dem Alter, der Gesundheit und der Fähigkeit der Kinder angemessen findet, ihnen einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht zu erteilen, dessen unmittelbarer Zweck die Entwickelung, Übung und Stärkung der geistigen Kräfte ist. Diese sind nach einem überdachten Plan anzustellen. Es muß derselbe von festen Punkten ausgehen, sich ein bestimmtes Ziel vorsetzen und dabei den natürlichen Gang der Entwickelung des menschlichen Geistes zur Norm machen. Dadurch kann wenigstens bei vielen, zumal in der Erziehung Versäumten, wenigstens nachgeholt oder auch, was unzweckmäßig war, verbessert werden. In diesem Sinne können auch eigene Lektionen, die man in neueren Zeiten vorzugsweise Denk-, Verstandes- und Sprachübungen genannt hat,

angeordnet werden, wenn ihnen nur wirklich ein fester, psychologisch richtiger Plan zum Grunde gelegt wird. Übrigens versteht es sich von selbst, daß jede Lektion eine Art von Denk- und Sprachübung sein, oder doch als Mittel und Vorbereitung darauf abzwecken müsse.

Anmerk. Daß man auch in den Volksschulen auf die Wichtigkeit der Verstandesbildung aufmerksamer als vordem geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der Domherr von Rochow durch seine Schriften und durch seine Rekanische Musterschule erworben hat. (Man vergl. die so empfehlenswerte Riemann'sche Beschreibung derselben, 1809. 2. Ausg.) Nicht alles darin war gleichwohl musterhaft; man übertrieb die Sache, wie es gemeiniglich bei neuen Ideeen geht. Falsche Nachahmer thaten, als ob nur der Verstand im Menschen ausgebildet werden müsse. Aber die Geringschätzung, womit neuerlich von diesen Verstandesübungen geredet ist, an deren Stelle nun eine ganz andere Elementarmethode treten soll, verdient ihre rechte Anwendung nicht, wie jeder, der ihren Nutzen aus Erfahrung kennt, von selbst einsehen wird. Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß in den meisten Schulen die gewöhnlichen Lehrer zu wenig eigene Geistesbildung haben, als daß sie durch dergleichen Übungen, wenn ihnen nicht fast alles vorgeschrieben ist, etwas Erträgliches leisten könnten. Solche Vorschriften werden aber selbst nur allzu leicht bloßer Mechanismus, und der Hauptzweck, das freie Spiel der Seelenkräfte zu leiten, bleibt unerreicht. Übrigens ist diese Leitung keine leichte Aufgabe, zumal für angehende Lehrer. Eben daher hat auch die planlose Anwendung der Verstandesübungen den Vorwurf auf sich gezogen, daß diese, wegen des regellosen Umherschweifens in den heterogensten Gegenständen auf Kosten positiver Kenntnisse und höchst notwendiger Gedächtnisübungen, ohne wahren Gewinn für die Schüler zu bleiben pflegten.

31.

I. Erweckung der Aufmerksamkeit und Übung im Bemerken und Benennen sinnlicher Gegenstände.

In mancher planmäßig durchgeführten Erziehung sind Kinder schon gewöhnt worden, alles genau anzuschauen, von dem Angeschauten und mit allen Sinnen Aufgefaßten sich deutliche Vorstellungen zu bilden, und diesen Vorstellungen bestimmte Namen zu geben. In der gemeinen Erziehung wird hieran wenig gedacht, wenigstens das meiste dem Zufall überlassen, wiewohl gut organisierte Kinder auch dadurch schon ziemlich weit kommen können. Indes bleibt auch bei solchen dem Unterricht noch vieles übrig. Er wird selbst die ersten und leichtesten Sinnenübungen nicht überspringen dürfen. [1]) Sodann werden die ersten Gespräche von den Gegenständen ausgehen müssen, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken. Man lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände genau angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, von welchen sie schon anschauliche Vorstellungen

haben, und übe zugleich Einbildungskraft und Sprache, indem sie aufzählen müssen, was ihnen davon noch gegenwärtig blieb. Auch Bilder können, unter den oben angegebenen Bedingungen, mit Nutzen dazu gebraucht werden. So oft Kinder einen falschen Namen wählen, berichtige man ihn durch deutliche Angabe des rechten. Außer den Lehrstunden können sie den Stoff zu diesen Unterhaltungen sammeln. [2]) So werden die Sinne, die Denkkraft und Sprache unvermerkt vervollkommnet. [3])

Anmerk. 1. Anleitung dazu s. m. im I. Teil § 45—54, vergl. mit Schwarz, Erziehungslehre, 3. Teil. 2. Abteil. S. 97.

2. Zu Materialien zu solchen Elementargesprächen dient:

Alles, was die Kinder, deren Unterricht man zu besorgen hat, umgiebt, oder was zunächst auf ihre Sinne wirkt. — Alles, was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört; — was auf dem Felde — im Garten — auf dem Hofe ist; — die Tiere — die Pflanzen, soweit sie den Kindern bekannt sind; — der eigene Körper des Kindes nach seinen Hauptteilen, deswegen aber nicht osteologisch und anatomisch, auch gerade nicht zuerst, wie Pestalozzi will.

Wo mehrere Kinder sind, wird leicht Wetteifer entstehen. Man wird oft hören: Ich weiß noch etwas! Das lasse man sich als ein Zeichen des freien Interesses lieb sein und scheue das Langweilige nicht, dieselben Dinge oft, sehr oft nennen zu lassen. Kinder haben nicht so bald Langeweile als ihre Lehrer. Sie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geschwind von einem aufs andere überspringt. Es entsteht kein genaues, kein sicheres Wissen.

3. Kleineren Kindern kann es zur Aufmunterung dienen, ihre sinnliche Aufmerksamkeit auch durch Handlungen zu üben. Das hat man durch das sogenannte Kommandierspiel bezweckt.

Seht aufwärts! Niederwärts! Rechts! Links! Hebt die rechte Hand in die Höhe! Streckt sie vorwärts! Legt eine Hand auf die andere! Die linke auf die rechte! Die rechte auf die linke! Beide aufs Gesicht! u. s. w.

32.

II. Aufsuchung der Teile und Merkmale.

Von dem Totaleindruck, welchen die sinnlichen Gegenstände gemacht haben, geht man am natürlichsten zu den Teilen über. Eine zweite Verstandesübung sei daher, die einzelnen Teile, ihre Lage, die Art ihres Zusammenhangs, dann die Merkmale an den Dingen aufsuchen und benennen zu lassen. Auch hier geht man von dem Leichten zum Schweren über; — läßt von sehr in die Augen fallenden Gegenständen zuerst die Hauptteile, dann die Teile der Teile, erst die auffallendsten Merkmale, dann die weniger bemerkbaren aufzählen. — Zur Beschreibung dieser Merkmale sind auch oft Prädikate nötig, welche die Gestalt, die Form, die Zahl, die Eigenschaften und Beschaffenheiten anzeigen. Anfangs mögen sie, wie sie den Kindern zuerst in die Augen fallen, genannt werden. Nach einiger Zeit kann man die Aufmerksamkeit noch dadurch schärfen, daß sie nach den Sinnen, auf die sie wirken, geordnet werden müssen, wobei es ihnen, wenn sie

diese verwechseln, als Fehler angerechnet wird. Erst mögen sie den Gegenstand ansehen, dann sich ihn bloß vorstellen. Wie sehr wird durch dieses Mittel die Sprache der Kinder bereichert und zugleich ihren Begriffen Deutlichkeit und Bestimmtheit gegeben, ihre Einbildungskraft beschäftigt und ihr Gedächtnis geübt!

33.

III. Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge.

Mit diesen Übungen kann man eine dritte verbinden, wodurch zugleich jene noch unterhaltender und interessanter werden. Man rede über das Entstehen, den Gebrauch und Nutzen, den Zustand des Wirkens und Leidens der Dinge, mit deren Beschaffenheit man sie bekannt gemacht hat. Mehreres davon wissen sie aus dem Leben. Man lehre sie, was sie nicht wissen, und ergänze, was sie unvollkommen wissen, oder wovon sie keine deutlichen Begriffe haben. So verschafft man ihnen einen großen Vorrat gemeinnütziger Kenntnisse, welche ihnen, als früh gesammelte Materialien, bei künftigem wissenschaftlichem Unterricht sehr zu statten kommen werden; man lehrt sie eine Menge Dinge schon früh richtig beurteilen, oder sich deutliche Vorstellungen davon machen, worüber selbst viele Gelehrte ihr ganzes Leben hindurch unwissend bleiben, weil man ihr Gedächtnis früher mit Worten angefüllt, als ihre Aufmerksamkeit auf die nächstliegenden Gegenstände gelenkt hat.

34.

IV. Vergleichen und Unterscheiden.

Das Aufsuchen und Angeben der Gleichheit und Ungleichheit, der Ähnlichkeit und Verschiedenheit, oder das Vergleichen und Unterscheiden macht eine vierte sehr nützliche Verstandesübung aus. Sie übt zugleich den Scharfsinn, den Witz, das Kombinationsvermögen. Hierbei gehe man 1. von rein sinnlichen Gegenständen aus und lasse angeben, welche Merkmale sie mit einander gemein haben; dann, welche jedem eigentümlich sind. Hierauf können 2. auch moralische Gegenstände, z. B. Tugenden und Untugenden in konkreten Fällen gedacht, folgen. Schwerer wird die Übung 3. an Synonymen. Doch können auch schon in früheren Jahren die ersten Versuche darin gemacht werden.

35.

V. u. VI. Erste Begriffe von Ursach und Wirkung, und andere Elementarbegriffe.

Man mache fünftens Kinder auf den inneren Zusammenhang, worin Dinge mit einander stehen, aufmerksam. Dahin gehört die Verbindung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, der Ursache

und der Wirkung, dem Grunde und der Folge, dem Mittel und dem Zweck. Man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definiert sie noch viel weniger; läßt aber aus vielen Beispielen die Begriffe selbst herausfinden und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne. Man ist sicher, daß, wenn sie hernach in Büchern oder im Gespräch vorkommen, gewiß etwas Deutliches dabei gedacht wird. Hiermit läßt sich auch sechstens die Erläuterung gewisser allgemeinen Begriffe, die aber sehr oft im gemeinen Leben vorkommen, z. B. wahr und falsch, notwendig, zufällig, scheinbar, glaublich, unglaublich, wahrscheinlich, unwahrscheinlich, möglich und unmöglich und viele andere verbinden. Wenn Kinder geübt werden, selbst Beispiele zu Worten dieser Art aufzufinden, nachdem man sie ihnen an Beispielen deutlich gemacht, so giebt dies wieder eine treffliche Verstandesübung.

36.

VII. Klassifikation der Begriffe.

Die bisherigen Übungen des jugendlichen Verstandes haben eine siebente vorbereitet. Nachdem er nämlich so viele Materialien aufgenommen und das Gemeinsame sowohl als das Verschiedene kennen gelernt hat, wird er nun auch imstande sein, jene zu ordnen, zu klassifizieren und einzuteilen. Dadurch wird sich in der Seele gleichsam ein Fachwerk bilden und eine Fertigkeit entstehen, einzelnen, auch neuen Begriffen ihre Stelle anzuweisen, sie aber auch leichter bei gewissen Anläßen wieder in das Gedächtnis und die Einbildungskraft, nach den natürlichen Gesetzen der Ideenverbindung, zurückzurufen. Solche Klassifikationen geben zu mannigfaltigen Übungen Gelegenheit und sollten selbst in reiferen Jahren häufiger getrieben werden.

37.

VIII. u. IX. Übung der Urteile an einzelnen Sätzen.

Die Urteilskraft der Kinder kann achtens auch durch allerlei ihnen zur Beurteilung vorgelegte, auch wohl vorher ins Gedächtnis gefaßte Sätze geübt werden, wobei nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten wieder eine gewisse Stufenfolge zu beobachten ist. Man macht mit Urteilen über sinnliche Gegenstände den Anfang und schreitet zu moralischen fort. Man nimmt zuerst bloß auf die Qualität, dann auch auf die Quantität der Sätze Rücksicht, erschwert es nach und nach, indem man die Frage verwickelter macht, um mit dem Urteil zugleich den Scharfsinn zu üben. Eben diesen Zweck befördert auch neuntens die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die verschiedenen Gattungen der Wörter, wodurch man schon früh den grammatischen Sprachunterricht vorbereiten, und weil das Allgemeine der Sprachen in den allgemeinen Gesetzen

des Denkens seinen Grund hat, dabei die ersten Grundsätze der natürlichen Logik nach sokratischer Lehrart entwickeln kann.

38. Verschiedene Methoden vorbenannter Übungen.

Alle bisher beschriebene Arten der unmittelbaren Übung des Denk- und Sprachvermögens bedürfen eines Stoffs, von welchem sie ausgehen oder an den sie sich anknüpfen. Alles Sokratisieren und Katechisieren mit Kindern, denen es noch überall an Ideeenvorrat fehlt, und denen man noch keinen Stoff geliefert hat, die überdies, ihrem Alter nach, auch viel zu unfähig sind, in abstrakte Begriffe sich finden zu können, ist rein verlorene Zeit und gewöhnt zum Räsonnieren, ehe etwas gelernt ist. (S. oben S. 12.) Aber auch dann, wenn schon ein Vorrat von Ideeen vorausgesetzt werden kann, muß der Unterricht planmäßig fortschreiten. Denn das erste beste Wort, den ersten gerade vorkommenden Satz dazu wählen, dies mag in den gelegentlichen Unterhaltungen des Erziehers mit seinen Zöglingen recht nützlich sein; es gehört sogar recht eigentlich zu dem, wodurch der Umgang mit Kindern lehrreich und bildend für sie wird, wenn man (recht in der Manier des Sokrates und selbst des höheren Lehrers der Menschheit) das eben sich Ereignende zum Stoff des Gesprächs zu machen und es von dem Bekannten zu dem weniger Bekannten fortzuführen versteht. Aber wenn von absichtlichem Unterricht die Rede ist, so muß entweder eine zweckmäßig geordnete Reihenfolge von Begriffen diesen Übungen zum Grunde liegen; oder man hat ein Buch zu wählen, worin dem jedesmaligen Alter angemessene Materialien, teils für das Gedächtnis, teils für das Denken und Urteilen enthalten sind. Man kann im letzten Falle entweder gleich das Lesen durch eingemischte Fragen unterbrechen, was aber, wo der Stoff anziehend ist, Kinder ungern sehen, weil sie die Wißbegier vorwärts treibt, oder erst dann, wenn der ganze Abschnitt der Geschichte, Fabel u. s. w. geendigt ist, das Gespräch eintreten lassen, um in dasselbe alle die im § 27—35 beschriebenen Übungen, natürlich mit steter Berücksichtigung des Alters und der Fähigkeiten, — einzuflechten. Auf diese Weise werden die Schüler mit Nutzen lesen lernen, indem sie sich gewöhnen, mit Bewußtsein zu lesen und sich von jedem Wort und Begriff Rechenschaft zu geben. Auch hat es seinen Nutzen, die Hauptideeen, von denen ein solches das Denken und die Sprache übendes Gespräch ausgeht, an die Tafel zu schreiben, oder die Schüler sie aufschreiben zu lassen, und so immer jede neue Idee, worauf man im Gespräch geleitet wird, anzudeuten, um hernach an diesen kurzen Andeutungen den Ideeengang wiederholend zu erneuern. Endlich lassen sich hiermit in einem etwas reiferen Alter auch schriftliche Aufgaben verbinden, die nun Verstandes- und Sprachübungen (Exercitien) zu gleicher Zeit werden und dem Privatfleiß ein weites Feld öffnen können.

Ältere und neuere Kinder- und Jugendschriften, sofern sie einigen Wert haben, liefern dem Lehrer zu diesen elementarischen Übungen reichen Stoff. Ihre Aufzählung wird hier nicht erwartet werden. [S. Merget, Geschichte der deutschen Jugendlitteratur. 2. Aufl. Berlin 1877.]

Seitdem man, besonders durch die Rochow'schen Methoden, aufmerksam auf jene Elementarübungen geworden ist, haben mehrere zu diesem Zweck planmäßig geordnete Materialien, teils für Anfänger, teils für Geübtere zu liefern sich bemüht, wodurch jedoch der Wunsch nach einem durchaus methodisch bearbeiteten Handbuche noch nicht ganz befriedigt ist. Vor einigen Jahren setzten Natorp und Hasenklever einen Preis dafür aus. So ist Nißen's, Herrmansen's und Steffen's theoretisch praktisches Handbuch für unmittelbare Denkübungen, nebst einem Anhange über Sprach- und Schreibübungen für Lehrer in Volksschulen, 1.—3. T. entstanden. — Die neuere Pädagogik spricht nicht mehr von Denkübungen, sondern faßt unter dem Namen Anschauungsunterricht alle die Übungen der Elementarklasse zusammen, welche darauf gerichtet sind, die Sprachorgane und die Sinnesfähigkeiten in Thätigkeit zu setzen, um sie zu stärken und zu kräftigen.

Unter den schon vorhandenen Vorarbeiten verdienen folgende einer rühmlichen Erwähnung:

Für die ersten und nächstfolgenden Vorübungen im Denken und Sprechen gewissermaßen schon die besten neuen Fibeln und ersten Lesebücher, (wovon das Weitere im folgenden 2ten Kapitel); desgl. die besten Bilderbücher; nächstdem: Löhr's erste Lehren und Bilder, Bd. 1. Verstandesbeschäftigungen, mit 50 Kupfern. 2. Aufl. Desselben Materialien zu Beschäftigungen des Verstandes, (Vorbereitungen 3. T. 2. Aufl.) Tillich erster Unterricht für Kinder, 1809, vergl. Dessen Sprachunterricht, 1803. Möller's Materialien zu Vernunftübungen, 1799. Desselben Materialien zu Verstandesübungen, Hamburg, 3 Teile. 1797—1801. K. Hahn's Stoff zur Bildung des Geistes und Herzens, 3 Bde. N. Aufl. Berlin 1804—10, und Desselben erstes Buch für Mütter, die auf den Verstand iher Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen 2 Teile. Berlin 1809. Viele sehr lehrreiche Abschnitte in Chr. H. Wolke, Anweis. für Mütter und Kinderlehrer zur Mitteilung der ersten Sprachkenntnisse und Begriffe. Leipzig 1805.

Mehr Hilfsmittel für den Lehrer sind:

Die Fragen an Kinder, Zürich 1792, und als Anleitung zum Gebrauch: Pflaum's Vorbereitung zum relig. Unterricht, 3. Aufl. Frankfurt 1803, ferner Dolz katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. 2 Bände, 1802 f. F. P. Wilmsens erste Verstandes- und Gedächtnisübungen. Ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. Berl. 1820. 2. Aufl. Dessen erste Verstandes- und Gedächtnisübungen. Berl. 1823. Türk, die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache. 2. Aufl. 1817. K. H. Krausen's Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 1—3 T. Halle. J. A. C. Löhr, Denkübungen in Entwicklung

vieler wichtiger Begriffe und Erklärung häufig brauchbarer Wörter. 2 Teile. Frankf. a. M. 1809. K. C. G. Zerrenner's Hilfsbuch für Lehrer bei den Denkübungen der Jugend. 1.—4. Teil. Leipzig 1808, vergl. mit des Vfs. Methodenbuch für Volksschullehrer. Magdeb. 1820. Auch das Basedow'sche Elementarwerk giebt reichen Stoff. (S. 1. Teil S. 474.) Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Teil. 1. Abteil. Stuttgart 1828. (Wrage, Denzel's Entwurf rc. Altona 1853 u. 71.)

Für die höheren Verstandesübungen s. m. außer v. Rochow's Katechism. der gesunden Vernunft, Löhr's Elementarbegriffe, 2. Aufl., Frankfur 1810; Moritz, Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik, Berlin 1793; Campen's Seelenlehre für Kinder, 1809. 6. Aufl.; Fragen an Kinder von der ascetischen Gesellschaft in Zürich. Zürich; Sulzer's Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens, 4 Teile. Berlin 1780—1782, wovon der 4. Teil die Methodik des Gebrauchs enthält; Funke, neues Elementarbuch, 3 Teile. Berlin 1803; Schaller's Magazin der Verstandesübungen, 1. Teil. Halle 1806. Der 2. Teil hat einen andern Zweck und setzt eine höhere wissenschaftliche Bildung voraus.

[Unter den Nachfolgenden: Graßmann, Anleitung zu Denk- u. Sprechübungen. 2. Aufl. Berlin 1834. Harnisch, Erste faßl. Anleitung zum vollst. deutschen Sprachunt. 5. Aufl. Breslau 1839. Diesterweg, der Unterricht in der Kleinkinderschule, 4. Aufl. Bielefeld 1845. Ehrlich, method. Leitfaden für die Sprachbildungsüb. in der Unterklasse der Elementarkl. Soest 1839. Schlotterbeck, Theor. u. prakt. Handbuch für den Unt. im ersten Schuljahr, Wismar 1868. Harder, Theor.-prakt. Handbuch für den Anschauungsunt. in der Elementarkl. Leipzig 1869. Armstroff, der Anschauungsunt. 3. Aufl. 1883. Langensalza Beyer. Dambeck, Theor.-prakt. Anweisung zum Anschauungsunt. Hamburg 1869. Fuhr u. Ortmann, der Anschauungsunt. in d. Volksschule, 2. Aufl. Dillenburg 1873. Kehr-Schlimbach, der deutsche Sprachunt. im 1. Schuljahr. Gotha. Das erste Schuljahr in Bearbeitungen von Knauß (Reutlingen), Klauwell (5. Aufl. Leipzig), Grüllich (Plauen), Weber (Gotha), Förster (Leipzig 1873), Schindler (Leipzig 1876), Rein, Pickel, Scheller (2. Aufl. Dresden, Bleyl u. Kämmerer 1882) u. a. Wiedemann, der Lehrer der Kleinen. Leipzig. Ders. Präparationen für den Ansch.-Unt. (Dresden.) Beust, Der wirkl. Anschauungsunt. in den 2 ersten Schuljahren. Stuttgart.

Modelle für den Anschauungsunterricht: Th. Escher u. a. Fleischmann, Sonneberg; Lattmeyer, Wien; Hestermann, Vetter Hamburg; Bilder von Reimer u. Wilke (Berlin); Heinemann, Braunschweig; Strübing, Berlin; Schreiber, Wagner (Dresden), Brückmann (Kiel), Leutemann (Leipzig) rc.]

Zweites Kapitel.

Vom deutschen Sprachunterricht in seinem Anfang und Fortgang bis zur Bildung des Stils.

39. Wichtigkeit des Gegenstandes.

Die Bildung der Sprache ist eine der wichtigsten Aufgaben des Jugendlehrers. Jeder Teil des viel umfassenden Unterrichts hat sein eigentümliches Interesse, wie seinen eigentümlichen Wert. Daher ist vor allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst ganz von dem Einfluß durchdrungen sei, welchen er sich gerade dadurch auf seinen Lehrling verschaffen, so wie von dem Verdienst, welches er sich durch Vervollkommnung des herrlichsten Vermögens, welches dem Menschen neben der Vernunft verliehen ist, um ihn erwerben kann. Denn etwas wahrhaft Göttliches ist die menschliche Rede, und nur die tägliche Erscheinung des Wundervollen in ihr läßt uns übersehen, daß sie selbst das größte Wunder ist. Sobald das Kind sein Inneres in der Sprache aufschließen, die erste Gedankenreihe in Worten aussprechen, durch dies Mittel mit Wesen seiner Art in eine Wechselwirkung treten kann: so tritt auch der unendliche Abstand zwischen ihm und der vernunftlosen und eben daher sprachlosen Schöpfung ein. In dem Grade aber, in welchem sich das Sprachvermögen einer höheren Vollkommenheit nähert, und in welchem der Einzelne zu dem vollständigeren Besitz alles dessen gelangt, was die Sprache vermag, erhöht sich auch sein geistiges Wesen; so wie umgekehrt Unmündigkeit (in-fantia), finde sie sich nun bei Kindern oder Erwachsenen, in der Regel auf geistige Unmündigkeit schließen läßt.

40. Übersicht der Hauptmomente des deutschen Sprachunterrichts.

So groß indes der Abstand ist zwischen dem gemeinen Gebrauch der Sprache zu äußeren Zwecken und ihrer höchsten Vollendung in der vollkommensten Rede und Schrift: so geht doch alles von denselben Elementen aus, die keiner zu gering achten darf, der einst die Höhe der Kunst erreichen will.[1]) So bald man daher alles, was sich auf diesen Unterricht bezieht, als ein organisches Ganze behandeln will: so wird die Methodik sich 1. auf die zur Sprache notwendigen mechanischen und technischen Fertigkeiten, 2. auf die grammatischen Regeln, 3. auf die elementarische und höhere Bildung des Stils, verbunden mit der mündlichen Wohlredenheit, beziehen.[2])

Anmerk. 1. Est sua etiam studiis infantia: et ut corporum vel fortissimorum educatio a lacte cunisque initium ducit: ita futurus eloquentissimus edidit aliquando vagitum et loqui primum incerta voce tentavit, et haesit circa formas literarum. Quint. Instit. L. I. c. 1.

2. Der höheren Bildung des Stils hat man übrigens, als Theorie der redenden Künste, ein besondres Gebiet zugestanden (Rhetorik, Poetik). Hiervon das Nähere im 8ten Kap.

I.

Elementarunterricht in dem Mechanischen der Sprache.

41. Bildung der Sprachwerkzeuge.

Obwohl Erlernen der Buchstaben, Sillabieren und Aussprechen einzelner Wörter gemeiniglich für die Anfangspunkte des Sprachunterrichts gehalten werden: so sind doch noch mancherlei Übungen gedenkbar, welche diesen vorhergehen können. Sie beziehen sich vornehmlich auf die Bildung der Sprachorgane, um sie fähig zu machen, die Elemente der menschlichen Sprache, welche aus einer bestimmten Anzahl einfacher Laute, die vermittelst jener Organe gebildet werden, bestehen, auf das reinste und vollkommenste auszudrücken. Durch das Lehren des Alphabets, womit man gewöhnlich anfängt, kann dieser Zweck nicht erreicht werden; und wer wirklich den Laut und die Namen der Buchstaben für einerlei hielte, müßte ganz vergessen haben, daß manche unsrer Buchstabennamen (z. B. Ceha, Esceha u. s. w.) nicht einmal den Grundton (das Zischen) ausdrücken. Es scheint also, ein vollständiger Unterricht müsse davon ausgehen, mit der ganzen Reihe von hörbaren Lauten, deren sichtbare Zeichen die Buchstaben sind, und allen ihren möglichen Modifikationen bekannt zu machen und zugleich die Lehrlinge selbst mit Bewußtsein ihre Sprachorgane so gebrauchen zu lehren, daß sie den jedesmaligen Laut aufs vollkommenste hervorzubringen imstande wären. Indes lehrt die Erfahrung täglich, daß auch ohne eine solche kunstmäßige Bildung derselbe Zweck erreicht werden kann; daß unzählige Menschen ohne alle solche Übungen und Belehrungen, wenn sie nicht stumm geboren sind, vollkommen richtig und gut sprechen lernen, und daß die gemeinen Fehler weit mehr, wo nicht in einer fest unabänderlichen Organisation, doch in dem übelwirkenden Beispiel der Umgebungen liegen. Hierdurch soll gleichwohl nicht jede Organenbildung, besonders nicht jede methodische Übung für überflüssig erklärt werden, da einzelne Laute für manches Organ nicht ohne große Schwierigkeit sind. Sie hat vielmehr, wenn man die Künsteleien an dem, was die Natur schon selbst lehrt, vermeidet, ihren entschiedenen Nutzen.

Anmerkung: 1. Eigentlich sollten in den allerfrühesten Jahren, ehe der eigentliche Unterricht beginnt, die ersten Organübungen und Bildungen der Sprache vorgenommen werden. Eltern und ältere Geschwister sollten aufmerksamer darauf sein als gewöhnlich geschieht, um üble Angewöhnungen dadurch bei Zeiten zu verhüten, ehe sie sich festsetzen. Was erst die Schule, wäre es auch schon im

5.—6. Jahre, hierin nachholen und verbessern soll, das kommt gewöhnlich zu spät; und noch weniger hält es gegen die Macht des Beispieles aus. Kommen Kinder wieder unter schlecht und gemein redende Menschen, so kehrt die alte schlechte Gewohnheit zurück. Nehmen doch in den besten Familien Kinder oft leichter den gemeinen Sprachton des Gesindes, als den bessern der Eltern an. Indes muß die Schule das Möglichste, selbst nachholend und nachbessernd, versuchen.

2. Nur zu viel hat indes die Kunst in den neueren Zeiten thun wollen und es beinahe ganz übersehen, wie viel und wie früh oft die natürliche Anlage, oder wenn man es lieber so nennen will, die angeborne Sprachkraft leistet. Wie das Gehen, Springen, Laufen und die mannigfaltigsten Bewegungen der Glieder gelernt und geübt werden, ohne alles Bewußtsein der Art und Weise und des Grundes: so entwickelt sich auch, oft unerwartet früh, bei Kindern das Vermögen, einen Laut nach dem andern, erst einzeln, dann auch in Verbindung, hervorzubringen: und in unglaublicher Schnelligkeit lernen sie die unzähligen Kombinationen, die sie von den Erwachsenen hören, nachbilden, ohne daß die Kunst das Geringste dabei gethan hat. — Sie kommt vielmehr meistenteils zu spät, und manche unsrer Elementarbücher für das Sprechen und Lesenlernen, die den künstlichsten Systemen ähnlich zu sehen anfangen, erschweren die Sache ohne bedeutenden Nutzen.

Doch nicht alle gehen gleich weit in ihren Forderungen.

Einige (wie Oliver) verlangen gar nicht Mundstellungen, oder Belehrungen, wie die einzelnen Sprachorgane zum Hervorbringen einzelner Laute anzuwenden sind; aber sie halten doch bestimmt darauf, nicht nur den Kindern kurze, leichte Sätze mit dem richtigsten natürlichen Tone vorzusprechen und sie nachsprechen zu lassen, auch diese Sätze in Worte und die Worte in Silben nach dem Takt zu teilen; sondern auch sämtliche Elementar-Sprachlaute im Organ auszubilden, und zwar vermittelst einer regelmäßigen und anhaltenden Übung des deutlichen Nachsprechens und scharfen Artikulierens einer zweckmäßigen Auswahl von Wörtern, in welchen die sämtlichen Lautelemente der Sprache sich als selbstständige, isolierte Bestandteile derselben sehr bestimmt erkennen, auch endlich mit der größten Leichtigkeit ganz für sich absondern und festhalten lassen. Die Methode ist bei ihnen mehr Sache der Übung als der Reflexion.

Dieser Rat ist, dünkt mich, unbedingt zu befolgen und in allen Volksschulen aufzunehmen. Man thut wohl, wenn man, ehe zum Lesenlernen übergegangen wird, das Sprachvermögen der Kinder mehr zu bearbeiten, das Unrichtige, Rauhe, Unbestimmte, durch mancherlei Übung im Nachsprechen wegzuschaffen sucht. Sie können bei dieser Gelegenheit viel Nützliches ins Gedächtnis fassen, indem sie sich zugleich üben, alles deutlich und bestimmt nachzusprechen. In Familien, wo gut gesprochen wird, ist die Übung nicht so lange nötig, als in den Volksschulen. Hier ist sie zugleich ein Mittel, Kinder des Volks zu gewöhnen, den Lehrer, der ja im Schulunterricht und auf der Kanzel sich nicht ihres gemeinen platten Haustons bedient, sondern richtiges Hochdeutsch spricht, recht verstehen zu lernen. —

Andre (wie Stephani) wollen die Übung mit der Hervorbringung von einzelnen Lauten anfangen, und zwar nach einer genetischen Ordnung der Buchstaben, als Lippenlauter (m, b, p, f, v, w), Zahnlauter (s, sch, z), Zungenlauter (d, t, l, n, r), Gaumenlauter (g, ch, k) und Lungenlauter (h). Man soll die Kinder dabei aufmerksam machen, welchen Teil ihres Mundes sie bewegen, welche Haltung sie den Sprachorganen geben müssen, um jeden einzelnen Laut hörbar zu machen; gerade wie es die Musiklehrer mit der Fingersetzung zu halten pflegen.

Diese Methode scheint im Privatunterricht weniger Schwierigkeiten zu haben, als da, wo viele Kinder sind. Denn da sie die Olivier'sche Stütze, — das dem hebräischen Schwa ähnliche e — verwirft, um den ganz reinen Laut zu lehren: so ist dies zwar bei manchen, z. B. den Zahnlautern, Sumsern und Zischern wie S, Sch, ß, leicht hörbar zu machen; aber wie Stephani selbst bemerkt, weit schwerer bei den Lippen-, Zungen- und Gaumenlautern (b, d, g), die erst durch Verbindung mit einem Vokal (ba, de, gi) recht hörbar werden. Doch hat die Erfahrung gelehrt, daß auch in Schulen davon ein sehr nützlicher Gebrauch zu machen ist. Es bewährt sich, was ein erfahrner Schulmann davon urteilt, „daß die Kinder dadurch Herr ihrer Sprachwerkzeuge werden, alle Laute der Sprache vollkommen rein und gut aussprechen lernen und ungestört vom Buchstabennamen sich in dieser Äußerung ihrer Kraft selbstthätig fühlen. Sie lernen sich selbst helfen, so bald sie die Laute kennen und diese als die Bestandteile jedes Worts angeschaut haben. Der Einwurf, daß die Lautmethode der Rechtschreibung nachteilig werde, wird größtenteils durch die Natur derselben, wie durch die Erfahrung widerlegt." (S. Wilmsen's Unterrichtskunst S. 235 ff.)

Ungleich mehr fordert Krug in seiner ausführlichen Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. (Leipzig 1808.) Seine Haupttendenz ist: „die Fertigkeit im Sprechen und Lesen durch das bestimmteste Bewußtsein alles dessen, was hierzu durch die Modifikationen der einzelnen Sprachorgane geschehen muß, hervorzubringen und zu sichern. Der Lehrer findet darin die vollständigste Belehrung, wie er dies nach dem mühevoll aufgefundenen System des Verf. anzufangen, durch genau beschriebene Mundstellungen die Kinder zu den Grundbestimmungen und Nebentönen zu führen, dann zur Artikulationsbildung, und so immer stufenweise zu den zusammengesetzten Operationen fortzuschreiten habe; so wie etwa der Gymnast durch genaue Bezeichnungen der Bewegungen und Stellungen der Füße, der Hände u. s. w. und durch die Gewöhnung, sich derselben zu einzelnen Zwecken bewußt zu sein, fehlerhafte Angewohnheit zu verbessern und eine schulmäßige Gewohrheit hervorzubringen suche.

Zu einer ähnlichen Arbeit hat die in der Bürgerschule zu Leipzig zuerst in Anwendung gebrachte, hernach aber wieder aufgegebene Krug'sche Methode auch Zeller'n veranlaßt in den Elementen der menschlichen Sprachzeichenlehre und desselben Elementen der deutschen Sprachzeichenlehre. (Königsb. 1810.)

Ein unbefangener Lehrer, der aus jeder auch verfehlten Theorie irgend

etwas Gutes zu lernen und manche glücklich gewählte Beispiele zu benutzen weiß, wird in allen diesen Schriften manches anwendbar finden. Da aber, wie schon ein einsichtsvoller und erfahrner Recensent (in Guts Muths Bibl. 1809. Jan., S. 92) bemerkt hat, die letzteren allzu subtilen und allzu kunstvollen Methoden, wiewohl sie sich immer die naturgemäßen nennen, von dem Prinzip ausgehen, „man müsse alles, auch mechanische Fertigkeiten, schon im Kinde zur Sache der Reflexion machen und ihm in der Form des Begriffs erscheinen lassen;“ dies Prinzip aber wenigstens in dieser Ausdehnung angewendet, mir durchaus unrichtig und naturwidrig erscheint: so würde, nach meiner Meinung, alles abzukürzen, zu vereinfachen und Lehrer und Schüler mit dieser für beide höchst lästigen Weitläufigkeit zu verschonen sein, da wir auf einem weit näheren Wege in unserm bisherigen einfachen Leseunterricht, wenn er nur überhaupt eine vernünftige und durch die Erfahrung bewährte Methode befolgt, ganz zu demselben Zwecke kommen. Die Hoffnung, allem unrichtigen Sprechen, zeige es sich im Ton, Dialekt oder worin sonst, durch jene Künsteleien zu steuern, wird nur zu bald, wenn noch so mühsam unterrichtete Kinder und schlecht Sprechende kommen, vereitelt sein; und für die Geistesbildung, oder wie man es wohl gar nennt, die Erhebung der Menschenkraft, dürfte wenigstens zu praktischen Zwecken im Leben gar wenig dadurch gewonnen werden. Daneben wird durch die immer anwachsende Menge von Terminologieen, durch die Beschwerung des Gedächtnisses mit allen den ungewohnten Namen (Lippenbrummer, Kehlsumser, Knalllaute, Zungengaumenzischer u. s. w.) der Verwirrung immer mehr werden.

Was soll dies alles auch am Ende dem großen Haufen helfen? Es ist so unendlich viel Wichtigeres im Menschen zum Bewußtsein zu bringen, und es wird, wie die Beispiele der trefflichsten Deklamatoren, der trefflichsten Sänger und Musiker lehren, durch die Entbehrung dieser lästigen Gründlichkeit so wenig an der Vollkommenheit in der Ausübung der Fertigkeit verloren, daß wir die feinere Kenntnis der Theorie den wissenschaftlichen Sprachforschern ruhig überlassen können. Nicht also auf diese und jene, wirklich sehr mühevolle und verdienstliche Bearbeitungen dieses Teils der Sprachphilosophie soll durch Obiges ein tadelnder Seitenblick fallen. Was früher von Haller, von Kempele, später Krug und besonders von Olivier zu einer vollständigen Analyse der Tonsprache und ihres Mechanismus geschah, ist eine wahre Bereicherung des physiologischen und psychologischen Teils der Sprachtheorie. Nur die Vermengung des Wissenschaftlichen mit dem Praktischen ist ein Fehlgriff, und gerade das, worin sich die Erfinder solcher überfeinen Lehrmethoden gefallen, das wird andern Lehrern bald genug eben so lästig als überflüssig, — vielleicht als difficiles nugae — erscheinen.

Man muß es überhaupt verzeihlich finden, wenn viele Lehrer, deren Geist in so vielen Schulen ohnehin unter dem Druck der Nahrungssorgen erliegt, oder in viel wichtigern Dingen nach etwas Höherem strebt, gerade diesen Elementarunterricht lässig treiben. — Wer eine neue Methode erfunden hat, darf nicht vergessen, daß der Genuß seiner Erfindung und das Anschauen ihres

Erfolgs ihn für die Mühseligkeit des Lehrens entschädigt. Diese drückt aber fast alle, welche die Erfindung eines andern ausführen und auf einmal den gewohnten Gang verlassen sollen.

Eben daher wären Eltern, besonders Mütter, die besten Lehrerinnen dieser Elemente, weil das Interesse für die Geistesentwickelung ihrer Kinder schon in ihrer Natur und in ihrem Verhältnis liegt. Diesen wird man aber hoffentlich so schwierige Lehrarten nicht anmuten. Wirklich haben wir schon manche verständige Frau, wenn man ihr von solchen Künsteleien erzählte, mit der naiven Nicole in Molière's bourgeois gentilhomme (Act. 3. Sc. 3.) fragen hören: De quoi est-ce que tout cela guérit?

42. Der Unterricht im Lesen. Hauptteile desselben.

Jedem Hörbaren in der Sprache soll ein sichtbares Zeichen entsprechen, deren Summe das Alphabet ausmacht. So klein die Zahl dieser Zeichen ist, so läßt sich doch durch ihre unendlich mannigfache Verbindung der ganze Sprachreichtum an Worten, als Bezeichnungen von Begriffen, darstellen. Das Lesen selbst ist nichts Andres als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare. Um darin zur Fertigkeit zu gelangen, ist 1. nötig, die einfachen Laute und deren Zeichen selbst genau zu kennen und anzugeben (Buchstabenlesen), 2. alle in unserer Sprache mögliche Kombinationen derselben mit Genauigkeit auszusprechen (Lesen einzelner Silben und Wörter, zusammen und einzeln), 3. diese Fertigkeit auf ganze Sätze und Perioden, auf eine dem logischen Inhalte gemäße Art, nach dem ihnen zukommenden grammatischen oder etymologischen Accente anwenden zu können (das Wortlesen). Diese drei Übungen haben den Zweck, die Fertigkeit des mechanisch richtigen, oder des langsamen und elementarisch genauen Lesens zu lehren, und bilden die erste Hauptstufe des Leseunterrichts. — Bei jeder Methode, deren man sich bisher im Leseunterricht bedient hat, suchte man unstreitig diese Zwecke zu erreichen; und die Erfahrung hat auch gelehrt, daß Kinder auf sehr verschiedenen Wegen dahin geführt werden konnten. Daraus folgt aber nicht, daß es ganz gleichgültig sei, welchen man einschlägt. Vielmehr verdient jede wirkliche Verbesserung und Erleichterung eines so allgemeinen und unentbehrlichen Teils des Unterrichts Aufmerksamkeit und unbefangene Prüfung.

Anmerk. 1. Ältere und neuere Zeiten sind sehr fruchtbar an Vorschlägen gewesen, den Lehrenden und Lernenden das Lästige und Langweilige dieses Elementarunterrichts zu ersparen. Wer die Geschichte dieser Methoden, und nicht bloß die neuesten Erscheinungen des Tages kennt, weiß, wie viel davon angepriesen und verworfen, wieder hervorgesucht und wieder vergessen ist. In dem, was über die Qual der Kinder und ihre Marter bei dem Buchstabieren und Lesen in alten und neuen Schriften vorkommt, kann man die Übertreibung nicht verkennen, wenn man nicht bei einzelnen sehr schlechten Schulen, oder bei ver-

drießlichen Schulmännern stehen bleibt, unter deren Händen die leichteste Methode drücken wird. Aber dankenswert bleibt jedes Bestreben, auch diesen Elementarunterricht auf einfache Prinzipien zurück zu führen.

2. Historisch litterarisch hierüber folgendes:

Schon im 16. Jahrhundert (1534) schlug Valentin Ickelsamer zu Marburg eine Methode vor, die Kinder ohne Buchstabieren lesen zu lehren. A. Comenius warnte vor der vulgari prolixa syllabizatione, permolesta ingeniorum tortura. — Auch die trefflichen Schulmänner in Port royal bei Paris, unterschieden das Aussprechen und Benennen der Konsonanten. — Im Jahre 1700 gab J. G. Zeidler ein neu verbessertes vollkommenes ABC-Buch, als Schlüssel zur Lesekunst (Halle, 2 Bände) heraus und lehrte darin: „wie ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühseliges und langweiliges Buchstabieren, jeder sich selbst in wenigen Tagen alles, es sei so schwer es wolle, fertig lesen lehren könne.“ (S. Guts Muth Päd. Bibl. V. Jahrg. I. Heft. S. 311.) Im Jahre 1721 erschien von dem Prediger Benzky eine eigene Schrift darüber, und J. J. Hecker, Stifter der Realschule zu Berlin, nahm sie in Schutz. Ein anderer, unter dem angenommenen Namen Nachsinner, suchte in seiner Lehrkunst das zornerweckende Buchstabieren aus dem Wege zu räumen. Der berühmte Philologe J. M. Gesner trug 1756 in seinen Vorschlägen von Verbesserung des Schulwesens ebenfalls auf eine Verbesserung der Lehrart im Lesen an. Basedow, Wolke, Campe, Heineke, Hundeiker u. a. schlugen noch mehrere Erleichterungsmittel vor. Der aus der Revolutionszeit in Frankreich bekannte Minister des Innern, François de Neufchateau, (1799) war in seiner Methode pratique de la lecture ebenfalls der Meinung, die gewöhnlichen Methoden bedürften einer völligen Umschaffung, und entwarf eine der Olivierschen sehr ähnliche Tabulatur der Elementarlaute. May machte 1787, H. v. Hauser in Wien 1796 eine Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabieren zu lehren, bekannt, und Fr. Gedicke hielt nicht einmal das Sillabieren, sondern den Totaleindruck des ganzen Worts für nötig, um Lesen zu lernen.

[In den neueren Zeiten haben Olivier, Stephani, Pöhlmann und Krug, Graser, Wurst, Scholz, Harnisch, Lüben, Hästers, — Jacotot, Seltzsam, Graffunder, Vogel, Schlimbach, Klauwell u. a. am thätigsten in diesem Fach gearbeitet.]

1. L. H. F. Olivier's (vormals Prof. zu Dessau) Hauptwerk ist das

Ortho-epo-graphische Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Erster theoretischer Teil. Enthaltend die Darstellung des neuen Systems. — Zweiter praktischer Teil. Enthaltend die Anwendung desselben, Dessau 1808. Zu dem vollständigen Apparat der Lehrmittel gehören: 1. Drei große Kupfertafeln, schwarz. 2. Sechs große Buchstabentabellen. 3. Elementarlesebuch. Große Schulausgabe mit groben Sabonlettern gedruckt. 37 Bogen. Fol. Dasselbe kleine Privatausgabe.

Über diese Methode sind sehr viele Gegenschriften und Verteidigungsschriften erschienen. Zu den ersteren gehört: Über die neue Leselehrart des H. Pr. Olivier und die damit im Landküster-Seminarium zu Berlin angestellten Versuche, Berlin, und mehrere Aufsätze in Guts Muths pädagog. Bibliothek z. B. 1803 S. 377 von Pöhlmann, auch die ausführliche Kritik von Zöllner in den Ideeen über Nationalerziehung. 1. Teil. Für die Methode vorzüglich: Pädagogische und amtliche Berichte an das Publikum über die Lautmethode des Pr. Olivier, Lpz., von Tillich, Perschke, Schlez, Hilscher u. a., womit die gehaltvolle Rezension aller hierher gehörigen Schriften in der N. Leipz. Litt. Zeit. 1805, 168. und 169. St. und in Weißen's, Tillich's Beiträgen zur Erziehungskunst 1. B. 1. 2. H. zu vergleichen ist.

2. Von H. Stephani (Bayerschem Kreisrat in Anspach) haben wir eine ausführliche Beschreibung einer einfachen Lesemethode. Erl. 1814, die mit Heineken's Verteidigungsschrift der Methode: Die Läuterung oder naturgemäße und gründliche Lehrbeschreibung. Ein methodischer Lehrgang für die erste Sprachbelehrung. Berl. 1813, zu vergleichen ist. Stephani lieferte daneben eine Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. 1820. Seiner Fibel für Kinder von edler Erziehung 1820 ist eine Beschreibung der Methode für Mütter vorausgeschickt. Für den Schulgebrauch gehört ferner die „Stehende Wandfibel, nebst einer Anweisung zum zweckmäßigsten Gebrauch derselben nach der Elementarmethode von Stephani." Mit 12 Tafeln. Erl. 1820.

3. J. G. Pöhlmann's (Lehrer in Erlangen) — Praktische Anweisung, Kinder auf eine leichte Weise zur Buchstabenkenntnis, zum Sillabieren und Lesen zu bringen. 1801. Durch einen von dem Verfasser veranstalteten wohlfeilen Lesekasten wird die Anwendung der Methode sehr erleichtert. Ungleich ausführlicher (auch den Rechenunterricht umfassend) ist des Verfassers Versuch einer praktischen Anweisung — auf eine leichte Weise — zum Lesen zu verhelfen. 7. Teil. 2 Anhänge. Erlangen 1812—19.

4. Der achtungswürdige Veteran Professor Wolke hatte schon längst die gemeine Bahn verlassen. Seine Anweisung, wie Kinder und Stumme ohne Zeitverlust und auf eine naturgemäße Weise zum Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben zu bringen, mit Hilfsmitteln für Taubstumme, Schwerhörige und Blinde, nebst einigen Sprachaufsätzen. Mit 3 Kupfertafeln und einer Lesetabelle. (Leipzig 1804) hat zwar vorzüglich, doch nicht ausschließend, den Unterricht der Stummen zum Gegenstande, trifft jedoch in vielen Punkten mit Olivier und Stephani zusammen.

5. J. F. A. Krug's (Direktors der Bürgerschule in Zittau) vollständige Anweisung, an welche sich nachahmend die Zeller'sche anschließt, ist schon oben S. 88 Anmerk. erwähnt.

M. vergl. auch in Denzel's Einleitung in die Elementarschulkunde und Schulpraxis den Abschnitt vom Leseunterricht.

[6. Dr. J. B. Graser, (Kreisschulrat in Bayreuth) ist der Begründer der sog. Schreiblesemethode. Elementarschule für das Leben. Hof und Wunsiedel 1817. — Weiter bearbeitet wurde das Verfahren von: R. Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreibleseunterrichte. Stuttgart. — Chr. G. Scholz, Der Leseschüler. Halle. — A. Haesters, Der Schreibleseunterricht für die Unterklassen der Volksschulen. Essen. — A. Lüben u. C. Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. 1. Teil. Leipzig. — A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den deutschen Sprachunterricht. Leipzig. —

7. J. Jacotot (Professor in Paris und Löwen) erfand die sog. analytisch-synthetische Lesemethode oder die Methode des vereinigten Anschauungs- Sprech- Schreib- Lese- u. s. w. Unterrichts. Sein Hauptwerk: Enseignement universel ist mehrfach ins Deutsche übersetzt worden, von Krieger unter dem Titel: Der Universal-Unterricht, oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von Jacotot, Zweibrücken 1830. — Von Hoffmann desgl. Jena, 1835. — Eingeführt und umgestaltet wurde sie in Deutschland von K. Seltsam, Geist der Jacotot'schen Methode in Beziehung auf den ersten Elementarunterricht. Breslau, 1841. — Derselbe: Anleitung zum Lesenlehren.

Aus dem Jacotot'schen Verfahren entsprang die sog. Normalwörtermethode. Dr. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch. Leipzig, 1843. — O. M. Krämer, Über einen ganz neuen Unterrichtsgang. Leipzig. — Thomas, Berthelt, Jäckel und Petermann, Der Elementarunterricht im Lesen und Rechtschreiben nach den Grundsätzen Jacotot's. Leipzig. — A. Böhme, Anleitung zum Gebrauche der Lesefibel. Berlin. — Bräunlich, Hercher, Franke, Das

Lesebuch in der Volksschule. Weimar. — A. Klauwell, Das erste Schuljahr. Leipzig. — Kehr — Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Gotha. — H. Fechner, Der erste Leseunterricht. Berlin. — A. Pickel, Anweisung zum elementaren Lese- und Schreibunterricht. Dresden. — Lesen und Schreiben in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts von Dr. Rein, Pickel und Scheller. Erstes Schuljahr. Dresden. Berger, Dr. W. Beiträge zum Muttersprachunterricht des ersten Schuljahres. Tauberbischofsheim 1878. (Diese Schriften enthalten meist auch eine Beurteilung der anderen Leselehrarten.)]

43. Erfahrungen über die verschiedenen Methoden des Lesenlehrens.

Will man bei der Prüfung der so verschiedenen Lehrmethoden des Lesens bloß von der Erfahrung ausgehen, so führt diese zu folgenden Resultaten: 1. Kinder, welche mit Eifer unterrichtet werden und nicht stumpfsinnig sind, können bei jeder — sowohl bei der gewöhnlichen als der davon abweichenden Lehrart, — nicht nur dürftig, sondern auch vollkommen richtig und gut lesen lernen. 2. Die schnelleren Fortschritte hängen nur zum Teil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernst und der Gewandtheit des Lehrers; von dem natürlichen Gedächtnis, der Regsamkeit des Geistes und dem Kombinationsvermögen der Kinder ab. 3. Keine Methode ist notwendig mit einer Qual für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müßte. Tausende haben in Schulen und Familien den ganzen zu lang und dornenvoll scheinenden Weg der alten Buchstabierweise in der fröhlichsten Stimmung zurückgelegt, sobald sie keine tyrannische Schulzucht (die bei jeder Methode eintreten kann) um den Frohsinn der Jugend brachte. Man muß die besseren Schulen und die besseren Lehrer nach der alten Methode nicht kennen, wenn man das Gegenteil behauptet. 4. In der Natur der Beschäftigung mit toten Buchstaben, sinnlosen Silben und Wörtern, liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, daß gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt und mit Unlust gelernt wird. 5. Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende, noch Lernende ein eigentliches Interesse haben kann und bloß Mittel zu höheren Zwecken ist: so muß schon jede Erleichterung und Vereinfachung der Methode höchst willkommen sein, und nicht sowohl deshalb, weil so viel daran liegt, daß Kinder so früh als möglich lesen lernen, — denn hieran ist in der That weniger gelegen, als man denkt, (s. 1. Teil 44, 64) — sondern weil es überhaupt gut ist, über das bloße Mechanische, obwohl Unentbehrliche im Unterricht, so weit es ohne Eintrag der vollkommenen Fertigkeit geschehen kann, so schnell als möglich hinwegzukommen und selbst mit dem Mechanischen etwas geistig Bildendes zu vergesellschaften. 6. Je mehr nun eine Methode der Natur des Gegenstandes und des Lehrlings selbst gemäß ist, desto schneller wird sie auch ergriffen werden und desto wohlthätiger wird sie sich in ihren Wirkungen zeigen.

Anmerk. Aus diesem Grunde bleibt es Regel, die bessere Methode der schlechteren überall vorzuziehen. Vorzüglich wichtig ist jede sichere und leichtere Lehrart für die Volksschulen. Nach der täglichen Erfahrung können viele Kinder Jahre lang die Schule besuchen und dennoch nicht die mindeste eigentliche Fertigkeit im richtigen Lesen (ohne welche alle darauf gewendete Zeit so gut als verloren ist) erlangen. Denn was ist das dürftige Lesen unserer meisten Landleute, Handwerker, wohl selbst Bürger, wenn man es unparteiisch würdigt? Muß man nicht eingestehen, daß, statt dieser eigentlich ganz unbrauchbaren Halbkenntnis der Sache, wie sie sich bei vielen findet, ein Vorrat von anderen recht praktischen Kenntnissen, Sprüchen und Liedern, dem Gedächtnis tief eingeprägt, bei weitem vorzuziehen sein würde?

Sollte nun der Grund dieses Übels und so vieler an etwas ganz Unbrauchbares verschwendeter Stunden allein oder auch nur zum Teil in der Methode liegen, so wäre es schon darum von der höchsten Wichtigkeit, auf eine Verbesserung zu denken.

Nimmt man dazu, auf wie wenige Jahre sich bei vielen Kindern des Volks der Schulunterricht einschränkt und wie unterbrochen er ist, so kann auch von dieser Seite nicht Zeit genug gespart werden, besonders weil für sie dies oft die einzige Zeit ihrer geistigen Kultur ist.

44. Gewöhnliche und verbesserte Methode bei den Vorübungen zum Lesen.

Die gewöhnliche Methode, durch Buchstabenlernen, Sillabieren und Buchstabieren zum Lesen vorzubereiten, — die man neuerlich im Gegensatz der Lautmethode die Nominalmethode genannt hat, — ist so bekannt, daß sie keiner ausführlichen Beschreibung bedarf. Sie war die herrschende, und wer mag leugnen, daß sie ihre Bestimmung bei vielen erreicht hat? [1]) Indes war sie mancher Verbesserungen bedürftig und hat sie durch die Bemühungen und Versuche unbefangener Männer erhalten. [2]) Diese bestehen vorzüglich 1. in der Unterscheidung der gewöhnlichen Namen der Buchstaben, d. i. der Zeichen, womit die Sprachlaute dargestellt werden, von ihrem wahren Laut; 2. in der vollständigeren Darstellung der wirklich vorhandenen Sprachelemente; 3. in der Vereinfachung des Sillabierens und Buchstabierens und der möglichsten Vermeidung des Geistlosen, welches nach der gewöhnlichen Lehrart damit verbunden war; 4. in der größeren Mannigfaltigkeit der Übungen, welche bei dem Leseunterricht zugleich eine Geistesthätigkeit veranlassen, die man bei der früheren Methode zu sehr versäumte. Hierin begegnen sich alle neueren Methodiker; und folgt man darin ihren Hauptideeen, so wird wenig darauf ankommen, ob man sich an das Eigentümliche eines jeden freier oder strenger bindet. Das Ziel erreicht der geschickte Lehrer gewiß. Ganz gleichgültig ist es übrigens nicht, welcher Elementarbücher man sich dabei bedient. [3])

Anmerk. 1. Man konnte es denen, welche sich bewußt sein durften, sich durch die ältere Leselehrmethode die Fertigkeit so gut als bei irgend einer neuen möglich ist erworben zu haben, nicht verübeln, wenn die Verachtung, womit neue Methodiker davon sprachen und die Anmaßung, womit sie ihre neue Erfindung ankündigten, ja wohl gar das Heil der Menschheit davon erwarteten, sie ein wenig unwillig und vielleicht ungerecht gegen das Neue machte. Alle Großsprecherei, alles Haschen nach Neuerungen schadet der Sache. Dies ist auch hier der Fall gewesen.

2. Die Vorschläge der neueren Methodiker selbst, beziehen sich

a) auf die Zeichen der Sprachlaute oder die Buchstaben. Die Erlernung derselben hat man schon in der früheren Zeit durch mancherlei zum Teil spielende Erfindungen zu erleichtern gesucht, sogar bei den Römern. (Non excludo, id quod est notum, irritandae ad discendum infantiae gratia, eburneas etiam literarum formas in lusum offerre: vel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inveniri potest, quod tractare, intueri, nominare jucundum sit. Quintil.) Bei fähigen Kindern ist dies kaum nötig. Sie haben die Zeichen oft schneller weg, als man es erwartete.

Am einfachsten ist es, die Buchstaben durch deutliche Abbildungen, und zwar einen nach dem andern, durch Anschreiben oder Vorlegen auf einem Täfelchen, das einige Tage immer vor dem Auge steht, einzuüben, wobei man den wahren Laut aufs richtigste und reinste aussprechen läßt. Dies ist namentlich bei Vokalen und Diphthongen wichtig, die so oft mit verwandten Tönen verwechselt werden, z. B. ö und ä mit e oder eh, ü mit i; eu mit ai u. s. w. Das deutsche, lateinische und geschriebene Alphabet hat so viel Ähnlichkeit, daß, wenn man die drei Zeichen gleich unter einander stellte, auch alle drei bald zusammen gemerkt werden würden, ohne die Kinder auf einmal mit zu vielen Gegenständen zu überladen. Warum in drei verschiedenen Zeiträumen thun, was in einem geschehen kann und durch Kombination behaltbarer wird?

Daß die gewöhnlichen Namen der Buchstaben allerdings unbequem sind und sie weit natürlicher mit dem wahren Laut, den sie in der Sprache haben, bezeichnet werden würden, dies leuchtet ein. Denn je näher ein Name des Zeichens dem Bezeichneten kommt, desto natürlicher ist er. (Onomatopoiesis.) Bei dem Namen unsers Alphabets müssen wir bald vorn (z. B. bei: ef, el, em, er, es, ix), bald hinten (z. B. bei: ha, ka, pe, te, vau) etwas abschneiden, ehe der wahre reine Laut übrig bleibt. Das Unbequeme fällt bei dem gewöhnlichen Buchstabieren am meisten in das Ohr, z. B. Vau e er es ceha u el de u en ge (Verschuldung). Es ceha em e er zet (Schmerz), oder wie sich der oben angeführte Nachsinner schon im J. 1735 ausdrückte:

Wenn man hoch lesen will, spricht man ha o ceha.
Man tönet zweimal ha und ist darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezogenes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
Es kommt ja allzuschwer der rechte Zweck hervor.

Daher that Olivier den Vorschlag, bei dem Benennen der Buchstaben jedem Konsonanten den Hilfslaut, oder die Stützen des kurzen, mehr einem Hauch als Ton ähnlichen e (wie das Schwa der Hebräer) zuzugesellen, wie es etwa am Ende der Wörter Trau-be, Tul-pe hörbar werde, um die Benennung hörbar zu machen, wozu die bloße Organenbewegung, wie beim Heimlichsprechen, nicht hinreichen würde. Die Buchstaben wären daher nach gleicher Analogie zu benennen: Be, Ce, Che, De, Fe, Ge, He u. s. w. Der Unterschied zwischen Selbstlautern und Mitlautern müsse ganz wegfallen, indem der Konsonant ein fast eben so selbständiger Lauter als der Vokal sei, so bald seine wahre Kraft und Bedeutung nur recht aufgefaßt wird.

Die Stephani'sche Lesemethode gründet sich mit der Olivier'schen auf den Grundsatz: „daß die Lesekunst auf der Kenntnis des jedem Buchstaben eigentümlichen Lautes als auf ihrem Fundamente beruhe;“ bringt aber, wie schon oben bemerkt ist, darauf, daß der Laut eines jeden Buchstabens ohne Zusatz irgend eines Hilfslautes, in völliger Reinheit ausgesprochen werde. Sie geht daher von der Kenntnis der Sprachlaute und deren echten Zeichen aus und führt durch einen einfachen, festen Stufengang von Übungen zu der Fertigkeit, diese Laute in Silben, Wörtern und Sätzen verbunden, deutlich auszusprechen oder mit elementarischer Genauigkeit zu lesen. — Die Anwendung dieser unstreitig sehr einfachen und natürlichen Methode hat in Volksschulen weniger Schwierigkeit als die zusammengesetzte Olivier'sche.

Die Krug'sche, wie auch die ihr ziemlich ähnliche Zeller'sche Methode, benennt die Buchstaben nach den Organen, z. B. B, Lippenschlußzeichen; M, Lippenlautzeichen; R, Schnurrlautzeichen; K, Kehlhauchzeichen u. s. w. — Sie scheint mir die allerschwierigste; mehr ein künstliches und scharfsinniges Experiment, als von allgemeiner Brauchbarkeit; am wenigsten in unsern Volksschulen. [Nachfolger von Stephani u. Krug waren Muhl, Kawerau, Adlung, Goltzsch u. A. Vergl. E. Th. Goltzsch: Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibe-Unterrichte. Berlin 1871. 4. A.]

Daß übrigens die gewöhnlichen Buchstabennamen gelegentlich auch gelernt werden müssen, versteht sich von selbst, wogegen auch keiner dieser Methodiker stimmt.

b) Die wirklichen Sprachelemente sind in der neuen Theorie genauer und vollständiger dargestellt. Für das Physiologische in der Sprache haben Olivier und nach ihm Krug ungleich mehr geleistet als ihre Vorgänger. Wenn man auf die wahre Bedeutung der einzelnen in der Sprache vorhandenen Laute sieht, so ist unser gewöhnliches Alphabet wirklich sehr unvollständig. Die Olivier'sche Buchstabentabulatur hat den Zweck, jedes hörbare Lautelement der Sprache auch sichtbar darzustellen, wozu unsre 25 Buchstaben nicht hinreichen. (Dies setzt auch Anton's Abhandlung über die deutsche Buchstabenreihe v. J. 1797, 1. u. 2. Stück, und Bernhardi über das Alphabet, Berlin 1810, sehr deutlich auseinander.) So kann z. B. nichts verschiedener sein, als der Laut N in den Worten Anfang und Angel, O in Ofen, Orgel, Gott, A in

Amen, bekannt, Akademie. Gleichwohl haben wir für jeden dieser verschieden tönenden Laute N O A nur ein Zeichen. Den Mangel des unvollständigen Alphabets kann, da die Einführung mehrerer Lautzeichen nicht zu erwarten ist, eine Tafel, worin das Gleiche zum Gleichen gestellt und das Verschiedene durch die Plätze abgesondert ist, ersetzen. Durch die Lokalisierung kommt man dem Gedächtnis sehr zu Hilfe; es wird dem Kinde bald geläufig werden, an welchem Platz dasjenige Zeichen zu suchen sei, welches in jedem gegebenen Wort die Elemente desselben ausmacht. Hier zur Verdeutlichung des Obigen nur das Wesentlichste aus der Olivier'schen Tabulatur, welche der Krug'schen Sprachelementartafel ziemlich ähnlich ist.

b : p	d : t. th. d.	g : k. c. ch.						
w. v. f. : v. f. pf. ph.	g. : sch. s. (p t k) ch	s. : s. ß.						
j. g. ch. : ch	g : ch	x : x. chs.						
l	m	n	r. rh.	h	gn	ill	z. c. t.	qu
en. än.	an	on	un	ün	in {g. k.			
o. oo. oh.	ö. öh.	u. uh.	ö.	e. ä. äh.				
a. aa. ah.	o	ü. üh.	i. ie. ih. y	e. ee. eh	e.			
au.	eu. äu.	ei. ey. : ai. ey.	h					

Die Einwürfe gegen die Tabulatur sind teils von einer unnötigen Vermehrung der Lautzeichen, teils von einer, wenigstens für den gemeinen Volksunterricht, zuweitgehenden Verfeinerung hergenommen und wohl nicht alle ungegründet. Ebenso hat man auch den Apparat von Bildern, Tabellen u. s. w., dessen Olivier zur Durchführung seiner Lehrart durch alle ihre Stufen nötig zu haben glaubt, zu groß für den — durch einfachere Mittel gleichmäßig zu erreichenden — Zweck gefunden. Auch dies gewiß nicht mit Unrecht, zumal da von den gewöhnlichen Schulen, nicht von dem Privatunterricht oder von höheren Lehrinstituten die Rede ist. Ja wenn auch das Anschaffen nicht leicht zu bewerkstelligen wäre, so würde das Erhalten und Erneuern an den meisten Orten große Hindernisse finden. Gleichwohl gebührt ihr als Theorie, so wie der mehr

von der Organlehre ausgehenden Krug'schen, das Lob, welches ihr Tillich beilegte, ein Pädagoge, in welchem sich mit dem höchsten praktischen Talent ein so philosophischer Geist vereinigte.

„Sie ist, sagt er, keine bloße Erleichterung des Lesenlernens, keine bloße Beschleunigung der Lesekunst, im Vergleich mit der gewöhnlichen Buchstabiermethode. Sie hat einen wirklich wissenschaftlichen Wert. Die Sprache als Lautwesen ist philosophisch richtig begründet; die feinsten Nüancen derselben sind bemerkbar gemacht. Die Methode ist ein konsequent durchgeführtes System, worin eins für das andere berechnet ist. Der Gang ist in ihr nach einer psychologisch richtigen Stufenfolge vorgezeichnet." Aber — muß ich dennoch hinzufügen — er ist zu langsam, zu schwerfällig, für die meisten Lehrer zu schwierig. Das Eingehen in die feinen Nüancen der Töne und ihrer Bezeichnung, die wissenschaftliche Terminologie der Buchstaben, — dies sind allzugroße Verlängerungen des Weges. In dem gewöhnlichen Unterricht kann man früher zum Ziele kommen, und halbe Anwendung ist nachteiliger als der gewöhnliche Gang.

c) Das gewöhnliche Sillabieren und Buchstabieren bedurfte auf jeden Fall mancher Verbesserung und hat sie durch die neueren Methoden gefunden. Dahin gehört, daß man

α) zum Sillabieren nicht bloß das Gedankenlose ab, eb, ib, otz, etz, quan, quay, sondern mehr einsilbige Wörter wählte, mit denen sich ein Begriff verbinden läßt; Bad, Brett, Hof, Teig, Zahn, Mehl, Hut, Dorf u. s. w. Vielleicht werden die Kinder gleich den Totaleindruck aufnehmen und das Wort sofort aussprechen, ohne daß erst nötig ist, zu sagen B-a-d Bad, wenn man ihnen nur öfter sagt, das heißt Bad. So verfährt die sog. Normalwörtermethode.

β) Daß man die unnötige Weitläufigkeit bei dem Buchstabieren abkürzte; namentlich:

das einzelne Aussprechen der Diphthongen, z. B. a-e, o-e, statt gleich zu sagen ä, ö, ü, u. s. w.

desgleichen der zusammengesetzten Konsonanten, z. B. S-c-h, statt gleich zu sagen Sche, Ste, Che, The, Phe, u. s. w.

ferner das unnötige Wiederholen der schon buchstabierten Silben, z. B. B-e-Be — d-a-c-h-t-dacht- — Bedacht- — s-a-m-sam- — Bedachtsam- — k-e-i-t-keit,- — Bedachtsamkeit; statt kürzer B-e-Be-d-a-c-h-t-dacht-s-a-m-sam-k-e-i-t-keit Bedachtsamkeit. Man vergl. hier besonders in Krug's Anweisung S. 225. Vom Buchstabieren. — [Jetzt ist das Buchstabieren als Leselehrverfahren vollständig verlassen.]

d) Die Mannigfaltigkeit der Vorübungen zur wirklichen Fertigkeit im Lesenlernen hat gewonnen. — Hierzu geben mehrere der neuen Anweisungen zum Unterricht im Lesen, namentlich mehrere der Elementarbücher die beste Anweisung, nnd Lehrer, welche sich auch sonst wohl zutrauen dürfen, das Lesen lehren zu können, werden doch darin manchen neuen Wink finden. [Die Geschichte (u. Kritik) der verschiedenen Leselehrarten ist außer in den oben angeführten Schriften enthalten in: Dr. Fr. Jacobi, Der erste Leseunterricht. Eine historische Darlegung ꝛc. Nürnberg, 1851. — A. Böhme, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Berlin 1872. — Dr. Jütting, Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts. Leipzig, 1872. — Kehrein, J. Überblick der Gesch. der Erziehung u. des Unterrichts, insbesondere auch der wichtigsten Lesemethoden.

Paderborn, 1873. — Richter, K., Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Leipzig, 1869. — Fr. Schäfer, Über die wichtigsten der heute herrschenden Lesemethoden. Frankfurt, 1875. — L. Schindler, Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. Leipzig, 1876. —]

3. Bei der unzähligen Menge von ABC-Sillabier- und Elementarlesebüchern, welche von Messe zu Messe erscheinen (durch welches Unwesen am Ende keins der vorzüglichsten in dauernden Gebrauch kommt, weil fast jede Winkelschule ein eignes haben will) kann man gleichwohl den Fortschritt zum Besseren nicht verkennen. Die Aufzählung auch nur derer, die sich von irgend einer Seite auszeichnen, wird man hier nicht erwarten. Doch verdienen (Natorp's) Fibel oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutschen Schulen, Schwelm, 1806, Stephani's Fibel für Kinder edler Erziehung, Erlangen, 1808, das neueste ABC- und Lesebuch nach Pestalozzi und Olivier, 2. Ausg. Zeitz, 1803, Krug's hochdeutsches Sillabier-, Lese- und Sprachbuch, Leipzig, 1806; dessen erstes Lehr- und Lesebuch, Leipzig, 1807 und vor allem Tillich's erstes Lesebuch, 2. Aufl. Leipzig, 1809 besondere Erwähnung. —

[Aus der Anzahl der neueren Fibeln führen wir nur an

a) nach dem Lautierverfahren:

F. Wiedemann, Erstes Lesebuch für Anfänger im Lesen. Dresden, 1876. (12. A.). — J. Döll, Deutscher Elementarschüler. Stuttgart, 1876. — C. W. Enking, Fibel. Kiel. — J. F. Petersen, Vorschule zum Lesebuch von Petersen. Schleswig.

b) nach dem Schreiblese- (u. Leseschreib)- Verfahren:

aa) nur mit Schreibschrift:

A. Lüben u. C. Nacke, Lesebuch. 1. Teil. Leipzig. — F. A. Fehre, Schreib- u. Lesestoff für das erste Schuljahr. Erfurt. — A. Büttner, Handfibel. Berlin.

bb) mit Druck- u. Schreibschrift zugleich:

A. Haesters, Fibel. Essen (1867 — 208. A.). — G. Gurke, Schreibe- u. Lesefibel. Hamburg. — Hunger, F. W., Fibel für den ersten Anschauungs-, Lese- und Schreibunterricht. Hildburghausen. — Otto, Dr. Friedr., Fibel. Langensalza, Beyer & Söhne.

c) nach dem Normalwörterverfahren.

A. Klauwell, Das erste Schulbuch. Leipzig. — Dr. Jütting, Fibel. Leipzig. — A. Böhme, Lese-Fibel. Berlin. — Dietlein, R., Deutsche Fibel in Rundschrift. Berlin, 1882. — E. Brünnert, Erstes Schul- u. Bildungsbuch. Rudolstadt. — G. Schlimbach, Fibel, Gotha. — W. Sellner, Fibel. Koburg. — H. Franke, Vaterländisches Lesebuch. 1. Teil. 1. Abt. Weimar. — Fechner, H., Deutsche Fibel. Berlin, 1873. — Wandfibeln: H. Schulze u. W. Steinmann, Wandfibel, Dresden, 1857. — A. Haesters, Wandfibel. 13 Tafeln. Essen 1864 (3 A.). — H. R. Rüng, Wandfibel. St. Gallen, 1866.

Lesemaschinen: C. Th. Goltzsch, Lautzeichenstäbe und Vorübungen für den ersten Schreibunterricht. Berlin, 1861, (2. A.). — H. Horn, Neue Lese-

maschine. Berlin. — Buchstaben, Ziffern und Zeichen zur Lesemaschine nach Voß'scher Methode. Leipzig, Gräbner.]

45. Übergang von den Vorübungen zum eigentlichen Lesen.

Bei dem zusammenhängenden Lesen kommt es vor allem darauf an, daß jeder Laut und jede Silbe deutlich, sicher, mit heller und lauter Stimme in einem natürlichen Ton ausgesprochen werde. Ehe dies nicht mit einzelnen, auch längeren Wörtern zur Fertigkeit gekommen ist und die ersten Schwierigkeiten in allen Silbenverbindungen völlig überwunden sind, sollte man nicht zum Lesen ganzer Sätze übergehen. Sobald dieses angefangen wird, muß auch auf den Sinn und Inhalt gesehen werden. Eben daher müssen die ersten Sätze kurz, nicht ganze Perioden sein. Anfangs lese man einen jeden langsam und deutlich vor und lasse ihn eben so von den Kindern nachlesen; halte aber streng darauf, daß sie selbst jeden auch noch so kleinen Fehler verbessern und sich überall selbst helfen. Auf die erste Gewöhnung, daß sie beim Lesen nichts übersehen, nichts erraten, nichts verschlucken, keine leeren Zwischentöne einmischen, nichts überhineilen, kommt alles an. Durch Schnelllesen lernt man nicht gut, aber durch Gutlesen lernt man schnell lesen.[1]) — Das Zusammenlesen mehrerer, was freilich in vielen Volksschulen durch Mißbrauch den elenden Schulton zur Folge hatte, kann, wenn der Lehrer die Kunst recht versteht, nicht nur unschädlich, sondern es kann sogar von einigen Seiten nützlich sein.[2]) Selbst natürliche Organ- und Sprachfehler können dadurch nach und nach verbessert, und was oft in einzelnen Stimmen Übellautendes, Rollendes, Kreischendes, Dumpfes, Überfeines, Singendes, Rauhes, Hastiges ist, kann durch die Einwirkung des Taktmäßigen wenigstens gemildert werden. Was etwa dadurch zu abgemessen würde, verliert sich durch die fortgesetzte Übung[3]). Sehr bildend ist aber, wenn das Zusammenlesen nach und nach ganz wegbleibt, das gute Vorlesen des Lehrers. Je länger die Lesestücke werden, wozu anfangs kleine, durchaus verständliche Briefe, Fabeln, Erzählungen u. s. w. am brauchbarsten sind, desto mehr muß man nicht bloß auf das mechanisch-richtige, sondern auch auf das Lesen nach dem Sinne, folglich auch auf das genaue Beobachten der Unterscheidungszeichen und die Verstärkung des Tons bei den Hauptbegriffen dringen; lieber anfangs etwas lange bei jedem Komma, Punkt, Fragzeichen anhalten und jedes Hauptwort stärker ausdrücken lassen, als in der Folge nötig ist. Denn nichts befördert die Deutlichkeit mehr, als die gehörige Trennung der Bestandteile der Rede durch Pausen und die Sonderung der Haupt- und Nebenworte im Ton. Distinkte Artikulation, Verständlichkeit und Natürlichkeit, dies sind übrigens die einzigen Vollkommenheiten, die man von Anfängern fordern muß. Was darüber hinausgeht und sich

der Deklamation nähert, liegt außer der Grenze der ersten Leseübungen; so wie der Stoff dazu auch billig außer dem Plan der ersten ABC- und Lesebücher liegen sollte.[4]) Dagegen sollten auch von Zeit zu Zeit eigentliche Übungen im Lesen des Geschriebenen — besonders undeutlicher Hände — angestellt werden. Man könnte dadurch manchen früh vor Betrug oder Überlistung bewahren.[5]) Auch übt es zugleich das Auge, und — gleich der Dechifrierkunst — durch das Nachdenken und Konjekturieren selbst den Verstand.

Anm. 1. Möchten doch die Lehrer, die alles übereilen, auf Quintilian's Warnung achten: Syllabis nullum compendium est: perdiscendae omnes (also kein Weglassen, Überspringen der schweren Stellen), nec difficillima quoque earum differenda — in lectione non properandum ad eam accelerandam. Incredibile est, quantum morae lectioni festinatione adjiciatur. Aus dem Übereilen entsteht das langsame, unsichere, stotternde Lesen, oder wie er es nennt, die dubitatio, intermissio, repetitio, die den plus quam possunt audentibus begegnet, und sie, wenn sie es merken, immer unsichrer macht. Certa sit ergo in primis lectio, deinde conjuncta; et diu lentior, donec exercitatione contingat emendata velocitas. L. I, c. 1. Über die Lesemethoden der Griechen hat Barthelemi (Anacharsis 3. Teil) die Stellen gesammelt.

2. Das laute taktmäßige Zusammensprechen und Zusammenlesen war in den meisten unsrer Volksschulen so ausgeartet und hatte einen so widrigen Schulton zur Folge gehabt, daß man anfangen mußte, daran warnend zu erinnern, und mehr zum Alleinantworten, Alleinlesen 2c. zu raten. Letzteres bleibt auch noch immer nützlich und sogar notwendig, um sich von der Aufmerksamkeit, den Fortschritten und den Fertigkeiten der einzelnen Schüler zu überzeugen. Aber daneben hat auch das Gemeinsame großen Nutzen. Sämtliche Lehrlinge werden dadurch in gleicher Thätigkeit erhalten, da bei den einzelnen Sprach-, Sillabier- und Leseübungen oft halbe Stunden hingehen können, ehe mancher an die Reihe kommt. Die ganze Masse der Kinder wird, zumal wenn der Lehrer durch gewisse, den Schülern der Bedeutung nach bekannte Bewegungen der Hand bald das ganze, bald das halbe Chor, bald eine Reihe, bald auch nur einen zum Sprechen auffordert und gleichsam Takt hält, unaufhörlich rege gehalten. Denn, wie Krug sehr richtig bemerkt: „das Kind muß sehr physisch schwach und abgespannt sein, das bei dem taktmäßig rastlosen muntern Fortschreiten aller sich nicht mit fortgezogen fühlt.“ — Es liegt dies auch in der Natur mechanischer Bewegungen, wenn sie von mehreren zugleich betrieben werden sollen, (z. B. das Marschieren, Hämmern, Dreschen), daß sie in dem Grade leichter, sicherer und schneller von statten gehen, als sie nach einem gewissen Takt, als der Form und Regel einer dabei nötigen Gleichmäßigkeit und Zeitfolge, betrieben werden.

3. Selbst das Beispiel des größten Redners der Griechen beweist, wie mancher Naturfehler durch die Übung überwunden werden könne. Multi etiam naturae vitium meditatione atque exercitatiòne sustulerunt; ut Demosthenem scribit Phalereus, cum Rho dicere nequiret, exercitatione effe-

cisse, ut planissime diceret. Cic. de Divin. II, 49. Exercendus est spiritus, ut sit quam longissimus; quod Demosthenes ut efficeret, scandens in adversum continuabat quam posset plurimos versus. Idem, quo facilius verba ore libero exprimeret, calculos lingua volvens, dicere domi solebat. Quintil. XI, 3.

4. Rousseau sagt: (Emil 2. B.) „Laßt Kinder keine Trauerspiel- oder Komödienrollen hersagen, noch sie, wie man es nennt, deklamieren. Sie können keinen Ton auf Dinge legen, die sie nicht verstehen, oder Regungen, die sie nie erfahren haben, einen Ausdruck geben. Lehrt euren Zögling richtig, deutlich, wohlartikuliert reden, genau und ohne Gezier aussprechen, den grammatischen und periodischen Sinn kennen und ihm folgen u. s. w." Dies ist vollkommen wahr und beweist, daß man zu Übungen im richtigen Lesen nichts wählen müsse, als was die Kinder verstehen und nachempfinden können. S. Tamm vom guten Vortrage beim Lesen in Resewitz' Gedanken, 4. Bd. I. St. S. 93.

Was für die höhere Vollkommenheit des Lesens (die Deklamation) geschehen kann, wird weiter unten vorkommen, denn es geht über die mechanische Fertigkeit und das, was den meisten not thut, hinaus.

5. Die Übungen im Lesen des Geschriebenen, auch schlechter Hände, werden in unsern Schulen fast ganz versäumt, und es ist doch so nötig, auch darin einige Fertigkeit zu haben. In den französischen Elementar- oder Primairschulen fand ich sehr häufig alte Akten, Briefe u. s. w., woran die Kinder fremde Hände lesen lernten. Selbst das Umwechseln der Schreibbücher der Kinder kann hierzu benutzt werden. Auch hat ja die Anlegung einer besondern Sammlung verschiedener Handschriften keine Schwierigkeiten.

II.

Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

46. Bestimmung seines Wertes.

Daß sehr viele ihre Muttersprache richtig sprechen und schreiben, sich sogar ein sehr feines Gefühl für das Sprachgemäße und Sprachwidrige erworben haben, ohne sich selbst auch nur der ersten Regeln der Grammatik bewußt zu sein, ist nicht nur erfahrungsmäßig, sondern es wird auch leicht begreiflich, weil 1. viele dieser Gesetze in der Natur und den Formen unsers Denkvermögens ihren Grund haben, daher auch allen Sprachen gemein sind und eine allgemeine oder philosophische Sprachlehre möglich machen. Indem sich nun das Denkvermögen in den Kindern nach inneren Gesetzen entwickelt, nötigen sie diese gleichsam unwillkürlich, auch die Gedankenzeichen ihnen gemäß anzuwenden und zu verbinden, so daß die meisten grammatischen Fehler im ersten Kindesalter bloß Folge der Ungeübtheit und Unbeholfenheit des Verstandes sind. Hierzu kommt aber 2. die bildende Kraft

des Umgangs, wodurch den Menschen so vieles sogar zur andern Natur werden kann, wovon er sich weder der Gründe noch der Regeln bewußt ist. Auch würde gewiß für einen großen Teil derer, bei welchen die Zeit für das Allernötigste zu sparen ist, jeder höhere Unterricht dieser Art verkehrt sein. Gleichwohl hüte man sich überhaupt, den langsameren Gang einer grammatischen Methode für allgemein entbehrlich zu halten. Jener bildende Umgang wird ja bei weitem nicht allen zu teil. Überdies hat die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen an sich selbst etwas Geistbildendes und ist schon als Verstandesbeschäftigung von hohem Wert; außerdem aber bekommt jede Fertigkeit einen desto höheren, je mehr man sich der Gründe deutlich bewußt ist. Endlich sind Worte nicht nur Zeichen unserer Vorstellungen und Gedanken, sondern auch die vollkommensten Darsteller des Zustandes unserer Seele. Wer daher diese Zeichen nicht mit Bewußtsein richtig zu gebrauchen weiß, wird nie die Überzeugung gewinnen, sein Inneres durch Darstellung so zu einem Äußeren gemacht zu haben, daß er des beabsichtigten Erfolges gewiß sein könne. So befördert die Bekanntschaft mit den Sprachgesetzen auch unmittelbar die Vollkommenheit des Denkvermögens und führt die Überzeugung mit sich, richtig ausgesprochen zu haben, was man deutlich gedacht hat. Daneben gewinnt dadurch nicht nur das Gedächtnis, sondern jede Fertigkeit des Verstandes und Urteils; überhaupt aber ist es ja der Würde der menschlichen Natur angemessen, überall, so weit jeder es nach seiner Lage vermag, die letzten Gründe aufzusuchen und zu verfolgen.

Anmerk. Die Zwecke und Grenzen dieses Unterrichts werden bei den verschiedenen Gattungen der Schulen unten näher bestimmt werden.

47. Übersicht des grammatischen Unterrichts.

Alles eigentliche Sprachstudium geht von der Kenntnis der Wörter, sowohl ihrer Bedeutung als ihrer logisch-grammatischen Beschaffenheit aus. (Lexikalischer Teil.) Hierauf folgt die Bekanntschaft mit den Regeln, nach welchen sie verändert werden können und müssen, um neue zu bilden und schon vorhandene auf ihre Abstammung oder ihre Grund- und Bestandteile zurückzubringen. (Die Etymologie.) Auf beides folgt sodann die Fertigkeit, jederzeit das, was in der Seele als einzelner Begriff oder als eine Reihe unter einander verbundener Vorstellungen gegenwärtig ist, vermittelst der in dem gesamten Sprachsatz vorhandenen Wörter nach den Regeln ihrer Abwandlungen und den allgemeinen Denkgesetzen auszudrücken. (Die Syntax.) Daran schließt sich endlich die Theorie des Stils, welcher zunächst die Regeln enthält, Gedanken auf die dem beabsichtigten Zweck angemessenste Weise in mündlichen oder schriftlichen Reden darzustellen. (Stilistik.) Ist dies nun gleich der natürliche Gang des Studiums, so würde gleichwohl die Methode fehlerhaft sein, welche sich streng daran binden und stets jeden

dieser Teile abgesondert abhandeln wollte. Denn sehr oft greifen die Regeln in einander; jeder Teil hat seine leichteren und schwereren Lehren. Oft wird die Auffassung einer Bemerkung durch die gleichzeitige Auffassung einer andern nur desto mehr erleichtert. Die Abstammung erklärt oft den Grund der Konstruktion, und die zuerst aus dem Sprachgebrauch erlernte Bedeutung führt auch oft auf die Abstammung zurück.

48. Wörterkenntnis.

Die Natur hat das Kind zuerst an die Mutter verwiesen, und selbst in dem Ausdruck Muttersprache liegt eine schöne Andeutung dieses ihres Zwecks. Je näher die Erziehung der Natur bleibt, desto unmittelbarer bildet auch die Mutter zuerst das Kind zum Sprechen; das gesellige Leben setzt diese erste Bildung fort und führt ihm ohne Hilfe der Kunst schon einen unendlichen Reichtum an Wörtern und Wortverbindungen zu. Auch geben schon die ersten Leseübungen dem Lehrer immer Anlaß, diese zu vermehren, ja selbst Blicke in das Innere der Sprache thun zu lassen. — Aber nach und nach kommt die Zeit, wo er auch methodisch verfahren soll. Dies geschehe nun 1. durch genaues Benennenlassen aller Gegenstände der Anschauung oder alles dessen, was irgend einen Sinn berührt. Sodann mache er 2. darauf aufmerksam, wie auch den feinsten Schattierungen der Begriffe, selbst der Gefühle und der Verhältnisse, analoge Zeichen in unserer eben so reichen als bildsamen Sprache entsprechen. Wenn man hierbei auch 3. fast gleichklingende, aber in der Bedeutung ganz verschiedene oder unähnliche Wörter aufzählen läßt, so wird dadurch die späterhin auf Regeln zurückzubringende Rechtschreibung vorbereitet. Hier schließe sich 4. die Anleitung zur Klassifikation der Wörter an, indem man aufmerksam macht, wiefern sie entweder schon für sich, oder in Verbindung mit andern eine bestimmte Begriffsgattung bezeichnen. Ohne eigentliche Definition wird der Unterschied nach Zahl, Eigenschaft und Verhältnis selbst Anfängern durch ein natürliches Gefühl klar werden, sie werden unmerklich Haupt- oder Nennwörter, Bei- oder Eigenschaftswörter, Geschlechtswörter ꝛc. unterscheiden; werden das Zeitwort in seiner Bedeutung und daraus notwendig werdenden mannigfaltigen Beugung, das Vorwort und Bindungswort in seiner Bestimmung, aus ganzen Sätzen bald kennen lernen. Es werden mit einem Wort die Elemente der allgemeinen Sprachlehre unvermerkt in das Bewußtsein treten.

Anmerk. Zur Erläuterung der einzelnen Bemerkungen folgendes:

1. Das Benennen aller Gegenstände, welche von irgend einem Sinn aufgefaßt werden können, ist teils Bereicherung, teils Berichtigung der Sprache. Auch von dieser Idee ging A. Comenius bei seinem Orbis pictus

aus. „Anschauen und Benennen der ganzen Welt, sagt er, ist der rechte und leichteste Weg, auch die Muttersprache in ihrem ganzen Umfang zu erlernen. Denn nichts ist im Verstande, was nicht erst in den Sinnen war. Indem nun die Sinne fleißig geübt werden, der Dinge Unterschied zu begreifen, wird auch der Beredtsamkeit (Sprachfertigkeit) Grund gelegt.“ (Man vergl., was über diese Übung schon 1. Teil § 52 bemerkt ist.)

2. Die Übung, angrenzende Begriffe durch bestimmte Worte zu bezeichnen, ist eine Vorbereitung zur feineren Synonymik, die für den höheren Kursus gehört. Sie beschränke sich anfangs nur auf Worte, welchen ein vielfach modifizierter Hauptbegriff zum Grunde liegt. Jeder Sinn liefert hierzu Beispiele.

Das Auge. Die Namen der Farben und ihrer Schattierungen. — Die Bewegung der Gliedmaßen, z. B. der Hände, „greifen, halten, drücken, klammern, umklammern, heben, ziehen, schieben, werfen, schleudern, fangen, ringen, öffnen, schließen, reiben, schlagen, streicheln, klatschen.“

Die Füße „stehen, gehen, laufen, springen, hüpfen, tanzen, treten, stampfen, stoßen, rudern“ u. s. w.

Das Gehör. Z. B. menschliche Töne: „lallen, sprechen, rufen, lachen, lächeln, weinen, schluchzen, singen, seufzen, stöhnen, jammern, winseln, ächzen, wimmern, röcheln, pfeifen, jauchzen. Tiertöne (die in ihrer Eigentümlichkeit bekannt genug sind). Töne, welche die Elemente hervorbringen: z. B. „murmeln, rieseln, rauschen, donnern, säuseln, sausen, pfeifen, heulen, brausen, toben, knistern, prasseln, rollen, krachen.“

Töne, die Empfindungen bezeichnen: „klagende, jammernde, trauernde, freudige, muntre, lebhafte, bittende, fragende, schmeichelnde, gebietende, gebieterische, herrische, feste, nachgebende, teilnehmende, gleichgültige,“ „die heftige, schwache, trotzige, schüchterne, zuversichtliche, ruhige, scherzende, rührende, andächtige Stimme.“

Sinn des Gefühls. Er unterscheidet, was „eben und uneben, glatt oder rauh, gereift, gestreift, gefurcht, ungleich, höckerig, haarig, borstig, stachelig ist;“ desgleichen „das Schlüpfrige, Feuchte, Trockne, Fette, Magere, Klebrige, Sanfte, Harte, Weiche.“

Sinn des Geschmacks: „bitter, süß, sauer, salzig, scharf, herbe, bitter-süß, sauer-süß, mild, beißend, wässerig, schal.“

Zu allen diesen Prädikaten werden dann die Hauptwörter zu suchen oder diese zu geben sein, um die Beiwörter zu finden oder gefundene zu vermehren.

3. Durch Aufsagen gleichklingender Wörter wird für Ohr, Auge, Rechtschreibung und selbst für den Verstand gewonnen, sofern man sie erklären und die Unterschiede nach Schrift und Sinn angeben läßt. (Pflug, Flug, Fluch, Saum, Zaum, Ton, Thon, Seite, Saite, Seide, Ecker, Äcker u. s. w.)

4. Eine zu frühe, vollständige, zumal mehr synthetische als analytische Entwickelung und Erklärung der Redeteile verwirrt die Anfänger mehr, als daß sie dabei wirklich gewännen. Für die niederen Volksschulen gehört sie gar nicht. Überhaupt sollte man sehr stufenweise gehen und die Fähigkeit und Wißbegier der Lehrlinge hier ganz besonders in Anschlag bringen.

Die natürlichste Methode ist die, welche die Lehrlinge die logischen Unterschiede der Wörter selbst bemerken läßt, wonach sie entweder Dinge oder Eigenschaften der Dinge bezeichnen; wonach man an einem Dinge das Geschlecht, die Zahl und das Verhältnis zu anderen Dingen unterscheidet; wonach man alles, was ist, als „vergangen, gegenwärtig oder zukünftig denkt" u. s. w. Z. B. das Kind liest: „Munter war Franz. Aber er war seinem Vater und seiner Mutter und seinem Lehrer nicht gehorsam und unverträglich mit seinem Bruder." Lehrer: Hier sind Wörter, die einander ähnlich sind. Welche sind es wohl? Kann ich vor einige der, die, das, setzen? Vor welche? Ein solches Wort wollen wir ein Hauptwort, Nomen substantivum, nennen. — Wenn ich aber sage gehorsam, munter u. s. w., weiß ich dann schon, was g. und m. ist? Es könnte ein Knabe, ein Mädchen, ein Lehrling sein. Es muß also wohl ein Hauptwort dazu kommen, und darum heißt es ein Beiwort oder Eigenschaftswort, ein N. adjectivum. — Finden wir eins, das die Zeit bezeichnet, in der etwas geschehen ist, so nennen wir das ein Zeitwort, ein Verbum, das verschiedene Zeiten, Tempora, ausdrücken kann, wie hier, „er war seinem Vater u. s. w." — Diese analytischen Übungen sind im grammatischen Unterricht sehr wichtig; sie geben mehr Sicherheit und Fertigkeit, als die bloße Theorie; es drücken sich die Sprachformen durch die stete Verbindung so leicht ein und der Verstand bekommt dadurch zugleich Begriffe. Beispiele und Anleitungen dazu geben dem Lehrer, wenn er noch dessen bedarf, die unten anzuführenden Schriften in Menge.

Was die technischen Benennungen der Redeteile betrifft, so war man eine Zeitlang so ziemlich einig geworden, die Substantiva Hauptwörter, die Adjectiva Beiwörter oder Eigenschaftswörter, die Articulos Geschlechtswörter, Numeralia Zahlwörter, Pronomina Fürwörter, Verba Zeitwörter, Adverbia Umstandswörter, Praepositiones Vorwörter, Conjunctiones Verbindungswörter zu nennen. — Jetzt führt fast jede neue Grammatik neue Terminologieen ein. Wir haben nun Sagewörter, Hilfssagewörter, thätliche Sagewörter, Beschaffenheitswörter oder nach Wolke in seiner Anleit. der D. Gesamtsprache: Hauptnamer, Andeuter, Zahlner, Personer, Aussager, Umstandner, Wort- und Satzverhältnisser; oder nach Seidenstücker: Selbständer, Sätzler, Umständler, Bezieher, Satzbinder und was der ungewohnten Benennungen noch mehr ist, erhalten. Wäre es nicht das beste, wir behielten die nun einmal fast durch alle Sprachen herrschend gewordenen allgemein verstandenen lateinischen Benennungen bei? Denn warum sollte der Deutsche nicht so gut als der Franzose und Engländer die Benennungen von Substantiven, Adjektiven, Artikel, Verben, u. s. w. sich merken? Warum sollen diese Namen, die aller Verwirrung vorbeugen, nicht so gut wie alle Eigennamen (nomina propria) und so viele andere Terminologieen aus fremden Sprachen, die wir so lange auch in der deutschen beibehalten haben, (Punktum, Komma, Kolon, Semikolon) das Bürgerrecht bekommen? Will man dies nicht, so bleibe man wenigstens bei den Terminologieen, deren sich die meisten Grammatiker bedienen, oder woran

die Schüler, die man übernimmt, einmal gewöhnt sind; so wie denn überhaupt besser ist, bei der einmal lange gebrauchten Grammatik zu bleiben, selbst wenn sie nicht die beste wäre, als vielfach zu ändern. Die Hauptsachen enthält sie doch gewiß, und der Schüler ist darin einheimisch. Vergleichen mag man: Campe, Versuch einer genaueren Bestimmung der für unsere Sprachlehre gehörigen Kunstwörter. Braunschweig 1804.

49. Etymologie.

Schon bei den Red- und Schreibübungen kann man bemerklich machen, wie manche Wörter (die Präposition, Konjunktion, Interjektion) stets unverändert wiederkehren, andere dagegen mehr oder weniger Veränderungen und Umgestaltungen bald im Anfang, bald am Ende, bald selbst in den Grundtönen erleiden. Hieran schließen sich die Auflösungen der Wörter und Laute und das Zusammensetzen der Wörter aus Lauten.[1]) Vor allem mache man hierbei auf die Stammsilben aufmerksam, zeige sodann, wie teils durch mannigfaltige Veränderungen des Stammworts,[2]) teils durch Anführung der Vor- und Nachsilben,[3]) neue Wörter gebildet und die zu einer steten Fortbildung so sehr geeignete Sprache immer mehr bereichert werden kann. So weit es ferner die Fähigkeit der Lehrlinge möglich macht, führe man auch auf die Gründe der immer wiederkehrenden, folglich in der Natur des Denkens gegründeten Abänderungen und Biegungen der Wörter, (durch Deklination der Nennwörter, durch Konjugation der Zeitwörter), welche dadurch zwar nicht neue Wörter werden, aber nachdem der Sinn und Gedanke eine andere Richtung nimmt, demgemäß auch andere Formen annehmen müssen.[4]) Wirklich ist auch dies so schwer nicht. Die natürliche Denkkraft sieht die Unterschiede und gleichsam das Notwendige von Kasus, Numerus, Genus, von Tempus und Modus leicht ein. Die bloß mechanische Formation der Deklinationen und Konjugationen hat zwar in der Muttersprache weit weniger Schwierigkeiten als in fremden, zumal alten Sprachen, und selbst die Irregularitäten sind durch den Gebrauch schon geläufig geworden, aber der Nutzen ist auch gering und hat etwas für den Schüler Ermüdendes, weil es ihm leicht als überflüssig erscheint.[5])

Anmerk. 1. Wortanalysen (nach Olivier's oben empfohlener Methode in dem Ortho-epo-graphischen Elementarwerke I. S. 70) können als sehr zweckmäßige Vorbereitungen betrachtet werden.

2. Die Kenntnis der Stamm-, Vor- und Nachsilben der Sprache. Man lehre in jedem mehrsilbigen Worte die Teile desselben schnell unterscheiden, beim Lesen die Vor- und Nachsilben, mit Weglassung der Stammsilbe, richtig und fertig angeben und dergl. Überhaupt ist die Kenntnis der Stamm- und Wurzelwörter für den Sprachunterricht überhaupt von der höchsten Wichtigkeit und läßt oft tief in das Innerste einer Sprache blicken, auch den Gang

der Entwickelung des menschlichen Geistes in Bestimmung der Begriffe immer deutlicher einsehen. Manches allzu wenig Beachtete hat hierüber Wolke in seiner Anleit. zur deutschen Gesamtsprache in Erinnerung gebracht.

3. Wortableitungen und Wortveränderungen sind treffliche, nicht genug zu empfehlende Sprachübungen. Unsere bildsame Sprache bietet reichen Stoff dazu bar, der auch schon gut in mehreren Sprachlehren gesammelt und geordnet ist. Man lasse z. B. Substantiva in andere Substantiva (Garten, Gärtner), in Verba (Futter, füttern), in Adjektiva (Mund, mündlich), und umgekehrt (ackern, Acker — kindlich, Kind) verwandeln; aus diesen einfachen Wörtern andere zusammensetzen (Garten-gewächs, Gewächs-garten), dem Stammworte bestimmte Endsilben anhängen (ig, lich, isch, ern, bar, en, haft, sam rc.), oder Vorsilben vorsetzen (an, miß, zu, aus, vor, nach, mit, auf, bei, fort rc.); ganze Wörterfamilien bilden u. s. w. Man mache zu diesem Zweck mit den üblichsten Vor- und Nachsilben (Präfixen, Affixen) bekannt; z. B. den Silben: be-ge-er-ver-ur-un-ab-an-auf-aus-bei-da-durch-ein-fort-gegen-her-hin-in-an-bar-er-heit-ig u. s. w., und zeige, wie daraus in Verbindung mit den Wurzelwörtern die vorhandenen, oder auch neue Wörter gebildet werden können; z. B. Stand: Wohl-Übel-An-Ab-Auf-Be-Haus-Mittel-Not-Wehr-Nähr-Lehr-Wider-Stand. Oder: Ent-sagen-stellen-wickeln-schleiern-behren-reißen-gegnen-lasten-rücken-schweben.

Wohlgeordneten Stoff zu diesen und vielen andern Übungen liefert das erste Lesebuch von E. Tillich. 1. u. 2. Teil (s. oben § 23 Anm. 3), welcher in seinem Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel, Leipzig 1813, auch treffliche methodische Winke über den Gang dieses wichtigen Unterrichts giebt. Außerdem enthalten, auch für die folgenden Übungen, zweckmäßige Materialien: Krug's erstes Sillabir- und Lesebuch rc., Leipzig 1806; Schneider's Elementarübungsbuch zum Sprechen. Würzburg 1806, vorzüglich auch Pöhlmann's Elementarbuch, 1. Teil Nürnb. 1808. Mit illuminierten Kupfern. S. die vorstehende Litteratur.

4. Auch bei diesem Teil des grammatischen Unterrichts kommt die in jedem Kinde liegende natürliche Logik dem Lehrer entgegen. Es fühlt z. B., daß die Vielheit (Pluralis) eine andere Form nötig macht, um von der Einheit Singularis, unterschieden zu werden, (Mensch — Menschen) daß diese Formen dem Substantiv und Adjektiv, wenn diese als Subjekt und Prädikat verbunden werden, gemein sein müssen; der hell-e Stern, die helle-n Stern-e) daß die Verschiedenheit der Personen, von denen das Zeitwort redet, so wie die Zeit selbst, die es bezeichnen soll, auch durch die Form des Stammworts oder durch ein Hilfswort kenntlich werden müsse. (Ich habe — du hast — er hat rc. — Ich lobe — lobte — werde loben.) Eben so bei dem Kasus und Modus u. s. w.

5. Da wenigstens auf höhern Bürger- und Gelehrtenschulen, oder in der Privaterziehung der gebildeten Stände, gewöhnlich neben der deutschen Sprache auch irgend eine fremde, selbst mit Anfängern getrieben wird, so läßt sich die Formenlehre der Deklination und Konjugation damit recht gut verbinden und beides zugleich einüben.

50. Syntax.

Die bisherigen grammatischen Belehrungen und Übungen haben teils darauf geführt, welche Arten der Begriffe durch die verschiedenen Redeteile in der Sprache bezeichnet werden, teils, welcher Umänderungen sie fähig sind und nach welchen Regeln diese vorgenommen werden müssen. Diese Teile der Sprache nun dem Zweck der Rede gemäß richtig zu ordnen und zu verbinden, oder wenn sie bereits verbunden sind, den Sinn der Rede aus der Art ihrer Verbindung richtig aufzufassen, lehrt die Syntax. Da hierin fast alles auf den allgemeinen Denkgesetzen beruht, wenigstens die meisten scheinbaren Ausnahmen sehr leicht auf dieselben zurückgeführt werden können, so kann eine recht planmäßige Behandlung der Syntax recht eigentlich als für die Jugend angemessenste Logik betrachtet werden. (S. unten K. 7.) Doch hat auch jede Sprache hierin etwas Eigentümliches, indem die Bedeutungen der Wörter der einen denen der andern nicht vollkommen entsprechen, daher auch der Ausdruck der verschiedenen Beziehungen der Begriffe auf einander verschieden sein muß. Ob nun wohl die natürliche Anlage der Menschen das Allgemeingültige auch ohne besondere Anleitung anwenden lehrt, auch zunächst den Gebrauch der der Muttersprache eigentümlichen Verbindungsarten der Wörter zu Sätzen aufs vollständigste anzeigt, es demnach unnütz scheinen könnte, das, was durch Redenhören und Selbstreden bereits zur Fertigkeit geworden ist, noch durch grammatische Gesetze lehren zu wollen: so ist es doch in der Periode des reifenden Verstandes von hohem Nutzen, wenn man sich bemüht, das dunkel Gefühlte zum Bewußtsein zu bringen, und es klar zu machen, warum so oder anders gestellte und verbundene Worte und Sätze gerade diesen und keinen andern Sinn haben können. Denn es gewinnt dabei teils der Verstand, teils die Richtigkeit, Bestimmtheit und Sicherheit der Sprache. Die Methode selbst kann auf doppelte Weise verfahren, je nachdem der Zweck ist, zu einem sprachrichtigen Ausdruck eigner Gedanken (oder zum richtigen Sprechen und Schreiben) zu gewöhnen, oder schon vorhandene Sätze und Perioden konstruieren, d. i. aus ihnen den wahren Sinn logisch und grammatisch entwickeln zu lehren, woran bei dem, was in der Muttersprache geschrieben ist, im gewöhnlichen Unterricht zu wenig gedacht, aber eben dadurch das so häufige Lesen ohne Verstand nur zu sehr begünstigt wird.

Anmerk. 1. Schon bei dem etymologischen, noch vielmehr aber bei dem syntaktischen Teil des Sprachunterrichts wird der Lehrer am nützlichsten werden, der sich selbst mit der allgemeinen Sprachlehre gehörig bekannt gemacht und dadurch eine eigne deutliche Einsicht in den Zusammenhang des Denkens und des Redens gewonnen, auch das Notwendige und das Zufällige in den Sprachen unterscheiden gelernt hat. Hierzu werden die ihm unten (K. 6) anzuführenden Schriften über die allgemeine Sprachlehre brauchbare Hilfsmittel sein.

2. Wenige Sprachen möchten sich an Bildsamkeit, Geschmeidigkeit, Nachgiebigkeit gegen ihr ursprünglich fremde Formen mit der deutschen messen können. Dennoch hat auch sie ihr Eigentümliches, das man ihr nicht nehmen sollte. Es ist offenbarer Mißbrauch, den sich manche neuere Übersetzer erlaubt haben, wenn sie ihr jede fremde Wortform und Wortverbindung (Konstruktion) aufzubringen versuchten und sie dadurch bis zur Unverständlichkeit dunkel machten. Indem der Lehrer anfangs aus einer fremden Sprache etwas wörtlich in die deutsche übersetzen läßt, hat er die beste Gelegenheit, den eignen Genius derselben bemerklich zu machen. (S. auch K. 8.)

3. Der syntaktische Unterricht, sofern er Stilbildung und Korrektheit im Reden zunächst zur Absicht hat, beobachte folgenden Gang:

a) Er fange mit den zu jedem Satz notwendigen Teilen (dem Subjekt, dem Prädikat und dem Bindungswort) an.

b) Er lehre sodann die Hauptwörter unterscheiden als Bezeichnungen von Individuen, Gattungen und Arten; zeige den Unterschied des Adjektivs und Adverbs besonders bei den Stellungen, mache aufmerksam auf dieselben in Hinsicht der Gradation, hebe hervor, welche dieselbe durchaus verschmähen, und zeige, warum sie dies thun.

c) Er zeige den Gebrauch und die nötigen, dem Sinn und Zweck der Rede gemäßen Umwandlungen (Biegungen) des Zeitworts, des Singulars, des Plurals, der Tempora, des Particips und des Geschlechts.

d) Er mache auf die Kraft, den Einfluß und Gebrauch der Präposition, Konjunktion und der Pronomina aufmerksam.

e) Von einfachen Sätzen gehe er zur Bildung und Veränderung der Perioden über.

Überall gebe er gewisse Musterformeln, welchen die Schüler ähnliche Sätze nachbilden müssen, wozu der Stoff anfangs ganz, späterhin nur teilweise gegeben wird. Beispiele s. m. bei § 53.

4. Das Konstruieren ist, recht angefangen, auch bei Lesung deutscher Schriften eine vortreffliche Übung. Die Methode ist der vorigen gleich, nur umgekehrt, indem das Pensum bereits gegeben, der Bau der Periode bereits aufgeführt und nur hinterdrein zu untersuchen ist, wie die einzelnen Teile sich zu einander verhalten, wie sie von einander abhängen, sich stützen, sich aufeinander beziehen (regieren), warum sie so und nicht anders in einander gefügt sind; wie man sie wiederum auflösen und zu einem andern Bau vereinigen kann. Mehr davon bei dem Unterricht in fremden Sprachen.

Anmerkung. Die allgemeinen Hilfsmittel dieses grammatischen Unterrichts, Wörterbücher, Sprachlehren, Methodologieen &c., sollen am Schluß dieses Kapitels angezeigt werden.

III.

Unterricht im schriftlichen Ausdruck und Bildung des Stils auf der ersten und zweiten Stufe.

51. Verschiedenheit des Bedürfnisses dieses Unterrichts.

Die Fertigkeit, in der Muttersprache schreiben zu können, geht wiederum, selbst in ihrer höchsten Vollkommenheit, von schwachen Anfängen aus und wird um so sicherer erworben, je weniger man die Schüler auf der ersten und der Mittelstufe vernachlässigt. Der bei weitem größere Teil derer, welche man in Schulen Deutsch schreiben lehrt, soll nur die erste, höchstens die zweite Stufe erreichen. Die Fertigkeit im richtigen und deutlichen Schreiben, ist bei diesen weit mehr im Dienst des äußeren Bedürfnisses und des täglichen Lebens, als der Wissenschaft, der Kunst und der freien Thätigkeit eines Geistes, der sich in schriftlichen Produktionen darzustellen strebt. Wo dies der Zweck und überhaupt eine höhere Bildung des Stils das Ziel ist, da muß auch der Unterricht eine mehr wissenschaftliche Form annehmen. Er soll dann zu den redenden Künsten bilden, wovon ein späterer Abschnitt handeln wird. (S. Kap. 8.)

52. Rechtschreibung.

Die geringste Forderung, welche man selbst an die, welchen ein höherer Schulunterricht und selbst die grammatische Richtigkeit des Ausdrucks erlassen wird, zu machen pflegt, ist die Rechtschreibung, d. i. die Fertigkeit, Laute und Wörter mit denen Buchstaben zu bezeichnen und mit denen Zeichen abzuteilen, welche teils durch die richtigste Aussprache, teils durch die Abstammung, teils durch den allgemeinen Gebrauch, teils durch den Sinn allgemein angenommen sind. Durch Gewöhnung zum richtigen Sprechen, durch Achten auf das Übliche in den besten Schriftstellern führt man am sichersten zum Rechtschreiben, so wie durch Übung im logischen Denken zur richtigen Interpunktion. Die ersten Sprach- und Leseübungen, die damit verbundenen Auflösungen der Wörter und einfachen Sätze in ihre Bestandteile, die Wortbildungen und Ableitungen, so wie die Unterscheidungen der Redeteile (s. § 48 Anm. 4) sind daher zugleich nützliche Vorbereitungen zum orthographischen Unterricht. Den mannigfaltigen Übungen müssen nach und nach die positiven Regeln folgen, um mit dem Üblichen und durch den Gebrauch zum Gesetz gewordenen bekannt zu machen. Da über einzelne Punkte der Rechtschreibung die Meinungen noch sehr geteilt sind, so hüte man sich wenigstens, Neuerungen, die noch kein allgemeines Ansehen erhalten haben, der Jugend zu empfehlen. Sie ist ohnehin allzugeneigt, die Regel nicht gebührend zu achten.

Anmerkung: 1. Unter den Übungen in der Orthographie, die auch auf fremde Sprachen anwendbar sind, verdienen folgende Empfehlung:

a) Man sagt zuerst einzelne Wörter, dann leichte und immer schwerer werdende Sätze langsam und deutlich und abgemessen vor und läßt sich von den Schülern die Buchstaben angeben.

b) Man klebt eine Menge gedruckter Buchstaben auf Pappe und läßt diese zusammensetzen. Ein andrer Lehrling berichtigt die Fehler. Solche Buchstaben kann man sich sehr leicht verschaffen, mit geringen Kosten drucken oder auch nur schreiben lassen. Zerschnittene Makulatur wäre die wohlfeilste Art, sie zu erhalten. (Diese Übung ist mehr für den Privatunterricht. In Schulen wirkt sie leicht zerstreuend und zersplittert die Zeit.)

c) Man läßt sich von einem einen Satz, den er auswendig weiß, Buchstabe für Buchstabe vorsagen und schreibt ihn an die Tafel. Die andern müssen beurteilen, ob er recht sei.

d) Man läßt einen Schüler selbst an die Schultafel, andre auf ihre Schiefertafel schreiben, was man diktiert. Bei den Fehlern, welche sie machen, führt man sie auf die Gründe und läßt sie die Regeln des Schreibgebrauchs merken.

e) Man diktiert besonders solche Sätze, worin viel lautverwandte, aber in Sinn und Schrift verschiedene Wörter vorkommen, oder läßt sie auch von den Schülern selbst bilden. Abreisen. Abreißen. — Äcker. Ecker. — Dorf. Torf. — Man muß Arbeiter bingen, die Äcker zu düngen). — Man s. Petri's Sammlung gleich- und ähnlichlautender Wörter der deutschen Sprache, 2. Ausg. Pirna 1807, Stolz' alphabetisches Verzeichnis ähnlichlautender Wörter, als Hilfsmittel zur Rechtschreibung, Jena 1803, und die ähnlichen Sammlungen von Micke, Götze, Faselius u. a., sowie die Zusammenstellungen in den meisten der neueren deutschen Grammatiken.

f) Man schreibt etwas sehr fehlerhaft an, oder läßt es ein ungeübteres Kind anschreiben, dann durch die geübteren verbessern und die Gründe der Verbesserung angeben. Bei solchen fehlerhaften Aufsätzen kann man bald diese bald jene Hauptregel der Rechtschreibung, der Sprachlehre u. s. w. im Auge haben, um daran das Nachdenken zu üben, z. B. die Regel von den großen und kleinen Buchstaben, von dem Abbrechen der Wörter am Ende der Zeile, von der Interpunktion u. s. w. Doch hat man darauf zu sehen, daß die Schüler dabei nicht ermüden; man wähle daher besonders schwere Wörter.

g) Man diktiert irgend etwas, mit besondrer Hinsicht auf Rechtschreibung. Es kann unter andern eine Sammlung der wichtigsten orthographischen Regeln selbst sein. Hat man mehrere Lehrlinge: so läßt man sie die Bücher wechseln und übt ihre Scharfsicht an der Aufsuchung der Fehler, welche der andre gemacht hat. Wer einen übersieht, dem wird er als Fehler angeschrieben. Dies macht sehr aufmerksam und übt zugleich im Schriftlesen.

h) Kopfbuchstabierübungen nach dem Takte sind ebenfalls sehr zweckmäßige orthographische Übungen. Man gehe nur dabei allmählich vom Leichten zum Schweren fort und lasse die Schüler anfangs kein Wort schreiben, von dem sie nicht gewiß anzugeben wissen, wie es richtig zu schreiben sei. Das Wiederholen der einzelnen Silben fällt hier ganz weg; aber desto genauer nehme man es mit dem Takte und den kürzern oder längern Pausen. — S. Rieß, Hilfsbuch für Lehrer bei den ersten Übungen der Geisteskräfte und des Sprachvermögens, nebst einem Kopfbuchstabierbuche, Magdeburg 1809.

i) Zweckmäßig sind auch die orthographischen Leseübungen. Man liest mit den Schülern irgend einen Abschnitt aus dem eingeführten Lesebuche, mit besondrer Rücksicht auf Orthographie. Z. B. der Schüler hat gelesen: „Das fromme Kind," so fragt der Lehrer: „Wenn wir einmal bloß auf die Anfangsbuchstaben sehen, welche Wörter haben einen großen Anfangsbuchstaben? Warum das erste — das dritte Wort? Welches ist der letzte Buchstabe in dem Worte „Kind?" Warum steht hier ein d und kein t?" u. s. w. So lernen die Schüler

zugleich darauf merken, mit welchen Zeichen sie ein Wort gedruckt finden, und können in der Folge ihre eigenen Lehrer werden.

k) Auch vernachlässige man die Lehre von der Interpunktion nicht. Außer Heynatz Lehre von der Interpunktion, Berlin 1782 und der Kurzen Theorie der Interpunktion von Pölitz. Leipzig 1812, wird sie fast in allen Anweisungen zur Orthographie, sowie in den deutschen Sprachlehren, abgehandelt. — [S. namentlich Duden, Interpunktionslehre. Programm des Gymnasiums in Schleiz 1876. Ferner: Beispiele und Aufgaben zu den Hauptregeln der Interpunktion. Leipzig.]

1. Die Anweisung zur Kenntnis der gewöhnlichen Abbreviaturen, wobei man Petri's kleine Schriftkürzungslehre, Leipzig 1806, benutzen kann, hat auch mannigfaltigen Nutzen, sowohl um sie verstehen als anwenden zu können.

Einen andern, von Wilmsen in der N. Ausgabe seiner Unterrichtskunst empfohlenen Gang, der auch mir alle Aufmerksamkeit zu verdienen scheint, nimmt J. M. Laubling in dem Versuch einer naturgemäßen Methode der Orthographie. Erf. 1811.

2. So viel sich auch durch Übung und Gebrauch lernen läßt, so macht dies doch die Aufstellung positiver Regeln nicht überflüssig. Erst diese gewöhnt, die besonderen Fälle dem allgemeinen Gesetz unterzuordnen, auch bei zweifelhaften sich selbst helfen zu können. Sie lassen sich auf wenige zurückbringen, und es ist besonders für die unteren Stände nützlich, sie selbst ins Gedächtnis fallen zu lassen, damit sie darin sichrer bleiben.

3. Das ziemlich allgemein Übliche und von den besten Schriftstellern Angenommene bleibt für die Jugend wenigstens die beste Regel. Neuerungen, welche selbst sehr berühmte Namen (wie Klopstock's) für sich hatten, konnten kein Glück machen. Auch dürfte dies schwerlich mit der von Wolke vorgeschlagenen Umgestaltung unsrer Orthographie der Fall sein.

[In der neuesten Zeit war die Frage der Orthographie-Reform mehr als je in den Vordergrund getreten. Die Berliner Konferenz, welche von S. Excellenz dem Kultusminister Dr. Falk im Januar 1876 zusammenberufen wurde, um über eine Reform unserer Rechtschreibung zu beraten, verlief resultatlos. Die deutsche Uneinigkeit zeigte sich hierbei wieder einmal in vollstem Lichte. An diese Berliner Konferenz knüpfte sich eine ganze Litteratur an, welche teils den Vorschlägen der Linken, teils denen der Rechten folgte. (Die neuere Litt. s. unt.) Ein einstweiliger Abschluß erfolgte sodann in Preußen durch den Erlaß S. Exc. des Kultusministers v. Puttkammer. Doch ist hierdurch die Orthographiefrage keineswegs zum Abschluß gelangt, da der sogen. „neuen Orthographie“ sehr wesentliche Mängel anhaften.]

Außer den oben genannten Schriften von Tillich und Wilmsen, findet man in Heyse's Hilfsbuch zur Erlernung und Beförderung einer richtigen Aussprache und Rechtschreibung, Hannover 1803, und dessen Anleitung zum zweckmäßigen Gebrauche des Hilfsbuches, ebendas., sowie in Hering's orthogr. Lese- und Schreibeübungen, Leipzig 1807, Stoff zu zweckmäßigen orthographischen Übungen. — Für den darauf folgenden Unterricht in der Orthographie sind bestimmt: Adelung's vollständige Anweisung zur Rechtschreibung d. deutsch. Sprache, 2 Tle. Leipzig. 1820. C. Kruse, vollständige und praktische Anweisung zur Orthographie der deutschen Sprache, 3. Ausg. Oldenburg 1807. J. C. F.

Baumgarten, die vorzüglichsten Regeln der Orthographie und Materialien zum Diktieren. Leipzig 1820. K. H. L. Pölitz, Materialien zum Diktieren — zur Übung in der deutschen Orthographie. Leipzig 1820. Dolz, Hilfsbuch zur Schön- und Rechtschreibung, 4. Ausg. Leipzig 1820. G. M. Roth's Anfangsgründe der deutschen Orthographie, Gießen 1803, und Petri's Anleitung zum deutschen Richtigschreiben, Leipzig 1809. K. H. Krause, Rechtschreibelehre besonders für Lehrer. Halle 1822.

[R. v. Raumer, Gesamte sprachwissenschaftl. Schriften. Frankfurt a. M. 1863. Fr. d'Hargues, die deutsche Orthographie im 19. Jahrhundert. Berlin 1862. A. Egger, Die Reformbestrebungen auf dem Gebiet der deutschen Rechtschreibung. Wien 1870. D. Sander's Vorschläge zur Festhaltung einer einheitl. Rechtschreibung für Alldeutschland. Berlin 1873. Ders. Wörterbuch der deutschen Sprache rc. 3 Bd. Leipzig 1860. Wolfg. Menzel, orthogr. Brief. Allg. Zeitg. 1856. Grimm, deutsche Grammatik I. Weinhold, über deutsche Rechtschreibung 1852. Ruprecht, die deutsche Rechtschreibung 1854. Andresen, über deutsche Orthographie 1855. R. v. Raumer, über deutsche Rechtschreibung 1866 O. Vilmar, über die Einführung einer gesch. begr. Rechtschreibung. Marburg 1856. Duden, die deutsche Rechtschreibung 1872. Ders. Anleitung zur Rechtschreibung. 2. A. Leipzig 1878. Buchner (Aufsätze über Orthographie-Reform in den Mann'schen Blättern. Langensalza). Paut, Zur orthogr. Frage. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 143. Berlin. *Regeln u. Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung, Berlin. *Duden, Vollständ. Orthogr. Wörterbuch. Nach dem neuen preußischen und bairischen Regeln. Leipzig 1880. Fr. Mann, Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Mit Angabe der Abstammung u. Abwandlung. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne.]

53. Vorläufige Bedingungen der ersten Versuche im Schreiben.

Doch das Wichtigere dieses Unterrichts ist das logisch- und grammatisch-richtige Schreiben, und hier bleibt die allgemeinste und natürlichste Forderung an jeden, der sich einer Sprache zum Schreiben bedienen will, Sprachrichtigkeit und Verständlichkeit. Die erstere setzt eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der Sprache, wenigstens durch Übung voraus, und eine Gewöhnung an den richtigen Ausdruck, welche den unteren Ständen wenigstens ein guter Schulunterricht nach der bisher entwickelten Methode gewähren kann. Die Verständlichkeit geht von der Deutlichkeit im Denken aus; denn das Verworrene aller mündlichen und schriftlichen Mitteilung hat allezeit seinen Grund in der Verwirrung der Ideeen. Aber selbst da, wo Kinder schon eine gewisse Fertigkeit im Ausdruck ihrer Gedanken, im Erzählen und Antworten haben, und wo es ihnen auch weder an Vorrat noch an Klarheit der Ideeen fehlt, finden sie oft noch große Schwierigkeiten, das Gedachte und Gesprochene niederzuschreiben. Die Ungeübtheit, selbst im Mechanischen des Schreibens, die Bedächtigkeit, womit sie ihre oft so schnellen

Gedanken fest halten müssen, das Periodische, was doch jeder längere Aufsatz fordert, und was in der Rede weniger bemerkt wird, macht sie unbeholfen, oft sogar gute Köpfe noch mehr als langsame und mechanische. Hieraus ergiebt sich, daß man mit schriftlichen Aufgaben weniger, als gewöhnlich geschieht, eilen und wenigstens so lange damit anstehen sollte, bis die Schüler nicht nur 1. richtig sprechen, sondern auch 2. über die Hauptschwierigkeiten des Mechanischen bei dem Schreiben und 3. die wichtigsten Regeln der Orthographie hinweg sind. Bis dahin mag man sie zwar viel schreiben lassen, aber nur, was man ihnen vorgedacht, vorgesagt oder zum sorgfältigen Kopieren vorgelegt hat. Die ersten oben (§ 49) erwähnten grammatischen Übungen geben selbst dazu reichen Stoff. Auch lernen sie aus solchen Übungen mehr, als durch alle zu frühe Aufgaben, woran sich nur zu leicht ihr Geist abstumpft oder mit dem Dürftigsten befriedigt.

54. Methodik. Stilübungen auf der ersten Stufe des Unterrichts.

Ist das eigentliche Kinderalter vorüber, so mögen nun die ersten Versuche gemacht werden, um die Lehrlinge zur eigenen Darstellung ihrer Gedanken in Sprache und Schrift zu führen. Nichts werde hierbei zum Stoff gewählt, was nicht innerhalb ihrer Sphäre liegt. Auch muß ihnen beinahe aller Stoff geliefert und anfangs bloß die richtige Benennung, die einfachste Verbindung gegebner Begriffe, die natürlichste Beantwortung vorgelegter Fragen gefordert werden. Denn Themata aufgeben, so lange sie noch nicht denken und erfinden gelernt haben, ist das Verkehrteste, was man thun kann, wiewohl es beinahe die herrschend fehlerhafte Lehrart, zumal in den untern Klassen gelehrter Schulen ist. Eine strenge Stufenfolge dieser Vorübungen ist nicht ratsam, wenn man nur überhaupt vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfacheren zum Zusammengesetzteren, folglich auch vom Satze zur Periode, von den Perioden zu einem kürzeren oder etwas längeren mehr zusammenhängenden Aufsatz fortschreitet.

Anmerk. Die Natur schreitet mit allen übrigen Seelenkräften zu gleicher Zeit vorwärts. Auch bekommt das Kind auf verschiedenen Wegen seine Begriffe und übt Verstand und Urteil an den mannigfaltigsten Gegenständen. Es hört Erzählungen, es empfängt moralische Eindrücke, es bildet sich abstrakte Begriffe. Über dies alles spricht es auch. Schreibübungen sollen aber vom Anfang an den Zweck haben, das Gedachte auch schriftlich in Worte fassen zu können. Wollte man daher ein festes Schema über die Frage der Schreibübungen, der Materie nach festsetzen, so hieße auch das wieder einen Gang wählen, der dem Naturgemäßen ganz entgegen sein würde.

Dies schließt aber nicht alles Planmäßige aus, am wenigsten die Regel, mit dem Allereinfachsten den Anfang zu machen. Diesen Weg haben sowohl für die erste als zweite Stufe der Bildung mehrere Methodiker, insonderheit Tillich,

Wilmsen, Dolz, Baumgarten, Heinsius, für die zweite insonderheit Pfannenberg, Schulze, Schaaf, Falkmann u. a. in den unten zu nennenden Schriften vorgezeichnet, deren Ratschläge jeder noch weniger erfahrne Lehrer, und selbst der Geübtere, um an manche nützliche Übung erinnert zu werden, nicht ohne Gewinn für sich und seine Schüler vergleichen wird.

Um hier, mit Beziehung auf jene Materialiensammlungen, nur einige Andeutungen zu geben, so eignen sich zu den ersten Übungen folgende Aufgaben:

1. Logisch-grammatische.

Bildung einfacher Sätze, worin verschiedene logische Verbindungen der Begriffe vorkommen. Alles fortschreitend. Anfangs nur ein Subjekt, hierauf mehrere. Dann komme das Zeitwort hinzu. Der Lehrer giebt zuerst den Typus der verschiedenen Sätze an und läßt sie hierauf nachahmen.

Sätze, worin das Prädikat im Verbum enthalten ist:

Verbindung der Hauptwörter mit den Zeitwörtern: haben, können, dürfen, sollen, müssen, werden.

Behandlungsart der Vorwörter, Fürwörter und der so wichtigen Bindewörter, wodurch der Satz immer mehr zur Periode erweitert wird.

Vollendung angefangener Sätze und Perioden.

Erweiterung und Ausbildung der Sätze zu einfachen Perioden.

Umänderung der Sätze durch Versetzung der Wörter, auch mit Beziehung auf den Accent, worin unsre Sprache so glücklich vor andern ist und namentlich so hoch über der in ihren Formen beengten französischen steht. —

Verbesserung sprachwidrig ausgedrückter Sätze und Perioden oder einzelner Sprachfehler.

Ergänzung der in einer angeschriebenen Periode gänzlich ausgelassenen Interpunktion, welche dadurch zweideutig geworden ist.

Klassifiziertes Aufstellen der in einem vorliegenden Lesestücke vorkommenden Redeteile, Hauptwörter, Zeitwörter u. s. w.

2. Vermischte.

Beantwortung aufgegebener leichter Fragen, die in dem Ideeenkreise der Kinder liegen. Auch Wiederholungen einzelner Lektionen.

Leichte Variationen bekannter Sätze:

Schriftliches Niederschreiben kurzer erst vorerzählter, dann von den Schülern nacherzählter Geschichten.

Schriftliche Versuche in allen den verschiedenen Gattungen der oben § 31 ff. vorgeschlagenen Denkübungen.

Beschreibung dessen, was geschehen oder gethan oder in irgend einer Lektion gelernt ist; kleine Journale über die Tagesbeschäftigungen u. s. w.

55. Stilübungen auf der zweiten Stufe des Unterrichts. Eigne Aufsätze verschiedener Art.

Wie auf der ersten, so muß auch auf der zweiten Stufe, bei dem Niederschreiben des Gedachten, der Unterricht vorzüglich hin-

wirken: 1. auf immer mehr Sicherheit und Gewandtheit in der Sprache durch die verschiedenartigsten grammatischen Übungen; 2. auf Gewöhnung zum logischen Denken, das sich in der Deutlichkeit, Ordnung und dem Zusammenhang der Ideeen offenbart, um das so Gedachte auch mündlich und schriftlich wieder darstellen zu können, welches weit schneller weiter bringt als noch so vieles Lesen; 3. auf die Fertigkeit in dem, was das Bedürfnis schriftlicher Mitteilung im bürgerlichen Leben am häufigsten herbeiführt. Wird diese Stufe übersprungen, wird zu früh alles auf rhetorische Kunstbildung angelegt, die ohnehin zum Teil bloß von dem Talent abhängt, welches klassische Schriftsteller, Redner und Dichter macht: — so entsteht daraus der Nachteil, daß junge Leute allenfalls leichte Spiele ihrer Phantasie erträglich niederschreiben, aber, wo es darauf ankommt, das Gewöhnlichste aufzusetzen, die größte Unbeholfenheit zeigen. Nicht daß man den jugendlichen Geist hemmen oder nur an dem alltäglichen und gemeinen, was alle Stände mit einander teilen, üben soll. Nur vernachlässigen soll man nicht, was mit Recht von jedem, der Unterricht genossen hat, gefordert werden kann. Daher sind außer den fortgesetzten grammatischen Aufgaben Wiederholungen des Gehörten und Gelesenen, Erzählungen, Auszüge, Beschreibungen, Aufzeichnung merkwürdiger Ereignisse, endlich auch Geschäftsaufsätze, wie sie die verschiedenen Verhältnisse des Lebens herbeiführen, die nützlichsten Beschäftigungen. Wenn sie in dem Unterricht der Kinder des Mittelstandes die Hauptsache ausmachen müssen: so sind sie doch auch in den Schulen für Gebildetere und Studierende auf keine Weise zu versäumen.

Anmerk. 1. Bei dem fortgesetzten Unterricht ist überhaupt Stand, Geschlecht und wahrscheinliche Bestimmung in Anschlag zu bringen; es sind danach die Aufgaben zu modifizieren; wenn gleich die Regel und die Methode, Denk- und Sprechübungen stets gleichen Schritt halten zu lassen, überall dieselbe bleibt. So wird z. B. in Bürger- und Realschulen, mehr und früher als in Gelehrtenschulen, der Stil an Aufsätzen, die im praktischen Leben häufig vorkommen, zu üben sein. Eben so wird man auch in der Unterweisung der Töchter, auch solcher, denen eine höhere Bildung zukommt, schon in der Wahl des Stoffs anders als bei Jünglingen verfahren, und ihre Aufsätze weniger nach den Gesetzen einer streng logischen Disposition, als nach dem Verdienst der Natürlichkeit, der Richtigkeit und Klarheit der Ideeen und dem, was darin aus einem reinen unverkünstelten Gefühl kommt, beurteilen.

2. Die beiden ersten Zwecke, der grammatische, der in der Korrektheit, der logische, der in der Klarheit und Ordnung besteht, sind nie von einander zu trennen und müssen billig überall vorwalten. Auch bedürfen fortdauernd die Schüler einer Anleitung zur Erfindung des Stoffs, zur Erzeugung der Ideeen, zur Meditation, wozu unter andern in Garven's Versuchen über Gegenstände der Moral und Litter., die „Beobachtungen über die

Kunst zu denken" höchst lehrreiche Winke für den Lehrer enthalten. Wenn man ihnen gleich nach und nach den Gang der Ideeen überlassen und ihr Erfindungstalent dadurch prüfen kann, so bleibt es doch immer in der Regel besser, das, worüber sie schreiben sollen, mit ihnen durchzusprechen, sie dann die durch das Gespräch aufgefundenen Materialien ordnen und auch wohl in kurzen Sätzen andeuten zu lassen, als ganz eigene Ausarbeitungen zu fordern, ehe sie Gedankenvorrat und Kräfte zur Bearbeitung haben. Sie lernen durch ein solches gemeinschaftliches Arbeiten weit mehr, als wenn man sie durch Ansprüche, denen sie nicht genügen können, um Zeit, um Lust und Freude am Arbeiten bringt. Die alten Lehrer der Redekunst hielten es eben so. Ihre Topik war nichts anderes als eine Anleitung zum Denken und Erfinden. (S. Kap. 8.)

3. Zu eigenen Aufsätzen, die neben dem Verdienst der Korrektheit, der Zweckmäßigkeit, der Ordnung und des Gehalts der Gedanken zugleich durch die schöne ästhetische Form sich empfehlen, haben nicht alle Talent; man muß eben darum die höhere Vollkommenheit des Stils nicht von jedem fordern, da sie mehr in der Art zu empfinden und zu denken ihren Grund hat, als in der Fertigkeit besteht, schöne Phrasen an einander zu reihen. Es ist der herrschende Fehler auf gelehrten Bildungsanstalten, es viel zu allgemein und viel zu früh gerade hierauf anzulegen.

4. Von der Stufenfolge in den Aufgaben gilt auch hier, was § 54 Anm. bemerkt ist. Sie läßt sich nicht als strenge Regel vorschreiben. Die Anlagen, die Fortschritte, die Bedürfnisse, die nächsten Bestimmungen der Schüler müssen den Lehrer leiten. Er wird auch von den Vorschlägen der S. 86 zu nennenden Schriftsteller zu einer solchen Succession der Arbeiten keinen unbedingt befolgen, sondern alles nach jenen Rücksichten modifizieren, zumal da, je älter die Schüler werden, auch ihre Seelenkräfte desto vielseitiger sich fortbilden.

Hier nur noch einige Andeutungen, die ein geübter Lehrer auf die mannigfaltige Art vermehren und vermannigfaltigen kann.

I. Grammatisch-logische Aufgaben.

Fortsetzung der schon auf der ersten Stufe des Unterrichts angefangenen Übungen.

Worterklärungen. Bestimmung sinnverwandter Wörter und ähnlicher Redensarten.

Sprichwörter und Denksprüche. Erklärung, Prüfung, Darstellung derselben in konkreten Fällen.

Worträtsel, Silbenrätsel u. s. w. Auflösung. Kritik. Nachbildung.

Verwandlungen ganzer Perioden. Nachbildungen.

Vergleichungen. Aufsuchung des Ähnlichkeitspunktes gewisser Begriffe.

Verbindung einzeln gegebener Wörter zum Ganzen einer Geschichte, Fabel u. s. w.

II. Beschreibungen:

einzelner sinnlicher Gegenstände — genaue, scharf bestimmte, ins kleinste Detail gehende Angabe aller Umstände, Eigenschaften. So können naturhistorische Kenntnisse auch hierzu benutzt werden; dann

ausführlichere Beschreibungen und Schilderungen dessen, was neuerlich gesehen, erfahren ist. — Naturscenen, Gegenden, Anlagen, Gärten, Sammlungen, andere Merkwürdigkeiten.

Beschreibungen wirklich gemachter Reisen oder erdichteter, wobei nur der Weg angedeutet wird.

III. Historische Aufsätze.

Erzählungen aller Art. — Abkürzungen ausführlicher, die gehört oder gelesen sind, mit Aushebung der Hauptwörter. — Selbsterfundene aus der Sphäre der Schüler. — Wiederholungen des geschichtlichen Unterrichts. — Charakterschilderungen aus geschichtlichen Datis. — Geschichtlicher Auszug aus einem leichten Drama, wie der Edelknabe u. a.

IV. Übersetzungen aus fremden Sprachen. Vielleicht wird man durch nichts so genau mit dem Genius und mit dem Reichtum der Muttersprache bekannt und lernt Gewandtheit und Mannigfaltigkeit im Ausdruck, als durch diese Übung. In älteren Schulen wurden kaum andere deutsche Stilübungen verlangt, und doch haben viele dadurch sehr gut schreiben gelernt. Ist das Stück von einem Meister in der Übersetzungskunst schon bearbeitet, so kann hinterher die Vergleichung damit sehr lehrreich werden. „In beiden Fällen — bemerkte Funk — thut der Jüngling gerade das, was der junge Maler thut, wenn er ein Meisterstück kopiert. Er ist genötigt, die Vollkommenheiten der Originale viel genauer zu studieren, weit tiefer, als beim bloßen Lesen, in ihren Geist sowohl, als in ihre Manier einzudringen. Wofern er nun, wie er soll, auch hierin das Höchste von sich fordert, was ihm möglich ist, und jeden Gedanken mit eben der Richtigkeit und Stärke und in eben dem Glanze oder sanfteren Lichte darzustellen ringt, worin ihm das Urbild aus der fremden Sprache vor dem Geiste schwebt, so wird es ihm auch das wirksamste Mittel, sich seiner eigenen Muttersprache zu bemächtigen und das volle Recht eines Hausherrn über sie zu erhalten." — Auch die Übung, einen guten oder minder guten deutschen Aufsatz mit anderen Worten auszudrücken, ohne die Gedanken zu verlassen, kann lehrreich gemacht werden.

V. Geschäftsaufsätze, wie sie häufig im Leben vorkommen: Scheine, Quittungen, Schuldverschreibungen, Empfangsscheine, Zeugnisse, kleine Rechnungen über Einnahme und Ausgabe. Man s. Heinsius, Lehrbuch des deutschen Geschäftsstils. Berlin 1806. — [Herzsprung, Formulare für das Geschäftsleben. Berlin. Petermann, Aufgabenbuch. Dresden. Behl, Materialien &c. Gotha. Lüben, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen. 6. A. Leipzig. Albrecht, 80 schr. Übungen. Guben 1863. Oswald, Briefe und Geschäftsaufsätze. Worms. Weegmann, Geschäftsaufsätze. 6. A. Biberach 1863. Lutz, Aufgaben &c. Ansbach. Molitor, Muster zu Geschäftsaufsätzen. Lahr. Möller, Anleitung zur Anfertigung von Geschäftsaufsätzen und Briefen &c. Langensalza, Beyer & Söhne 5. Aufl. 1883.]

VI. Briefe. S. den folgenden §.

56. Anweisung zum Briefschreiben.

Die allgemeinsten und häufigsten Veranlassungen zum Schreiben giebt die Unterhaltung mit Abwesenden, und wer nie etwas anderes schreibt, schreibt doch von Zeit zu Zeit Briefe. Dies rechtfertigt gleichwohl die Methode nicht, mit dieser Übung die schriftlichen Arbeiten anfangen zu lassen. Kinder fühlen, mit sehr seltener Ausnahme, noch zu wenig das Bedürfnis, und selbst getrennt von denen, die sie lieben, gehen sie schwer an das Geschäft. Sofern der Brief ein Aussprechen von Empfindungen ist, wird er noch schwieriger als mündliche Rede und erscheint ihnen unnatürlich. Sofern er Abwesende mit dem, was fern von ihnen vorgeht, bekannt machen soll, finden sie das Schreiben unnütz, da sie selbst gewöhnlich nur die Gegenwart und die nächste Umgebung interessiert.

Noch am ersten treibt sie zum Schreiben Not, Bedürfnis, Verlangen nach irgend etwas, das vom fremden Willen abhängt. Daher gelingen auch aufgegebene Briefe so selten, und Formulare, die man ihnen als Beispiele giebt, werden höchstens steif und einförmig nachgeahmt. [1]) Gleichwohl dürfen Übungen im Briefschreiben in dem Alter, von welchem man die Fertigkeit darin erwarten kann, nicht vernachlässigt werden, weil sich allerdings auch der Briefstil bilden und verbessern läßt, wenn man teils durch die Wahl der Aufgaben Interesse in das Geschäft legt und Verstand und Phantasie zugleich zu beschäftigen versteht, teils auf die Fehler aufmerksam macht, welche entweder aus unrichtigen Begriffen von dem Zweck eines Briefes, oder aus mangelndem Gefühl des Schicklichen, das in den verschiedenen Verhältnissen liegt, oder aus Vernachlässigung des Üblichen oder Konventionellen entstehen. [2])

Anmerk. 1. Als spezielle Regeln und Ratschläge über die Methode der Anleitung zum Briefschreiben hier nur folgendes:

a) Die ersten Briefe, die man schreiben läßt, werden am zweckmäßigsten Antworten sein. Man diktiert oder liest einen Brief vor. Aus diesem ergiebt sich der Gang der Antwort und er erhält zugleich eine indirekte Anleitung, wie man schreiben muß.

b) Der Lehrer wird anfangs die Situation, worin ein Brief geschrieben werden soll, so genau als möglich zu individualisieren haben, nur muß sie auch der Art sein, daß sich der Lehrling in sie versetzen kann. Die gewöhnlichen Freundschaftsversicherungen, Glückwünsche u. s. w. veranlassen flache und leere Phraseologie und ewige Wiederholungen. Zuweilen ist der Schüler gerade selbst in einer zu diesem Zweck brauchbaren Situation; dann wird man diese vor allen Dingen zu benutzen haben.

c) Eine gut ausgesonnene Erzählung, worin verschiedene Personen als getrennt lebend gedacht werden, kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen geben, die man diese Personen an einander schreiben läßt. In Schulen kann man gleichsam die Rollen unter mehrere verteilen. So läßt sich auch die charakteristische Schreibart herbeiführen; z. B. ein kleines dramatisches Stück kann den Stoff zu einer Reihe von Briefen liefern. Die Charaktere sind ja darin gegeben.

d) Erst später hat man zu Briefen des Ceremoniels, Geschäftsbriefen und dergl. überzugehen und das Nötigste von den Kurialien beizubringen. Genau muß allerdings auch dies, so wie die äußere Einrichtung gelernt werden; denn man beurteilt den Menschen sehr oft schon nach dem Äußeren seiner Briefe, und es ist kleinliche Thorheit, sich in solchen Dingen über das Übliche hinwegsetzen zu wollen. Auch sind Briefe in der That ein Thermometer des Gefühls für das Schickliche, z. B. in der verschiedenen Behandlung von Personen, denen man Freundschaft, und solchen, denen man Achtung oder Ehrfurcht schuldig ist. Junge Leute, die darauf nicht aufmerksam gemacht sind, pflegen ohne Unterschied alle Menschen, — auch solche, die ihre Väter und Großväter sein könnten, — ihre lieben Freunde, oder sich ihre ergebensten Freunde zu nennen.

e) Regeln des Briefschreibens können ihren Nutzen haben. Gute Muster fleißig lesen bildet noch mehr.

2. Als brauchbare Methodologieen oder als Beispiele für diesen Teil des Unterrichts, wenn anders der Lehrer vergleichen noch nötig hat, verdienen noch am meisten Empfehlung: Moritz, Anleitung zum Briefschreiben, Berl. 1795 und

dessen Allgem. deutscher Briefsteller, 5. Aufl., verb. von Th. Heinsius, Berlin 1805; (Bolte) Berlinischer Briefsteller fürs gemeine Leben, 8. Ausg., 1802; Claudius, allgemeiner Briefsteller, 6. Ausg. 1816; J. D. P. Rumpf, allgem. Briefsteller für die Deutschen, Berlin 1818; Baumgarten's Anweisung zum Briefschreiben, Magdeburg 1801 und Übungsaufgaben und Materialien zu Briefen auf Vorlegeblättern, Magdeburg 1819; Wilmsen, Vorübungen zum Briefschreiben zum Gebrauch der mittleren Schulen, Berlin 1813; Schlez, Briefmuster für das gemeine Leben, Heilbronn 1820; [Campe, Briefsteller, Quedlinburg 1870; Sillib, Knabenbriefe, Gütersloh. Derselbe, Mädchenbriefe, Mannheim. Gärtner, Regel- und Übungsbuch beim Unterricht im Briefschreiben, Weimar 1872; Fischer, kleine Briefschule, 2. Aufl., Langensalza 1867; Lampert, method. Handbuch zur Übung im Brief- und Geschäftsstil, Freiburg, 1869; Winter, der Briefschüler, 4. Aufl., Leipzig 1866; Wübbenhorst, Briefe für Schule und Haus, Oldenburg 1857; Briefe in verschiedenen Handschriften, Lahr 1867; 180 Briefe für Elementarschüler, 7. Aufl. Krefeld 1867 und 1868; Milter, Muster und Aufgaben zu Briefen ꝛc., Celle 1857; Rammler, Universalbriefsteller, 42. Aufl. von Traut, Leipzig 1871; Schiebe, Auswahl der Handelsbriefe, Leipzig 1871; Stiehler, kleiner Briefsteller, Dresden 1870; Neuester Briefsteller, Dresden 1870; Traut, Briefsteller, Leipzig. Möller, Anleitung. 5. Aufl. 1883. Langensalza, Beyer & Söhne.]

57. Beurteilung und Verbesserung der schriftlichen Arbeiten.

So bildend schon das eigne Arbeiten für junge Leute ist, so wird es dies doch erst in einem weit höhern Grade durch die Beurteilung und Verbesserung von seiten des Lehrers. Überhaupt müßte 1. billig jede aufgegebene Arbeit sorgfältig durchgegangen, die Fehler müßten gezeigt und auch das Gute aufmunternd bemerkbar gemacht werden. Sonst lernt es der Anfänger nicht besser machen; er wird sich sogar vernachlässigen, weil er ja weiß, daß nicht danach gesehen wird. Es sei aber 2. die Beurteilung und Verbesserung a) zwar streng und genau, aber weder durch Verachtung niederschlagend, oder — den Fall eitlen und thörichten Dünkels bei dem Schüler etwa abgerechnet — durch Spott und Satire verwundend; b) sie bestehe weder in allgemeinem Lob oder Tadel („gut, schlecht, schön, gelungen," und wie die seichten Unterschriften sonst lauten), auch nicht in bloßem Berechnen der Fehler, sondern, was das Wichtigste ist, teils im Entwickeln der Gründe, welche oft der Zögling selbst auffinden wird, wenn man ihm nur Winke giebt, teils in wirklicher Anleitung, wie etwas besser gemacht werden könne. Sie nehme c) Rücksicht auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler. Anfangs ist Klarheit des Sinnes und grammatikalische Richtigkeit des Ausdrucks alles, was man fordern muß. Nur stufenweise kann man zu andern Vollkommenheiten einer guten Schreibart übergehen, und bei Gelegenheit der Beurteilungen einzelner Aufsätze zugleich so

manches von den Feinheiten der Sprache, z. B. von der Synonymik, desgleichen von der Theorie des Stils in einzelnen Gattungen, z. B. der Erzählung, Fabel, von dem Unterschiede der Poesie und Prosa, beibringen, auch, wenn man Lehrlinge hat, die dem Studieren gewidmet sind, schon auf dieser Stufe des Unterrichts mit einigen Kunstwörtern, z. B. den Tropen, Figuren u. s. w. bekannt machen und Beispiele dazu suchen lassen. — War 3. die Beurteilung sehr genau, so ist es oft nützlicher, nun noch einmal dieselbe Arbeit verfertigen zu lassen, um zu sehen, wie weit davon Gebrauch gemacht ist, als sogleich zu einer andern fort zu eilen. Es können übrigens 4. die Beurteilungen und Verbesserungen teils mündlich, teils schriftlich durch wirkliches sogenanntes Korrigieren geschehen. Das Letztere wird um so mehr fruchten, wenn man die verbesserte Arbeit noch einmal abschreiben läßt. Nur dann kann man wenigstens bei trägern oder zu flüchtigen Schülern sicher sein, daß sie die Korrekturen gelesen und beachtet haben.

Anmerk. Ein erfahrner Schulmann machte zu diesem Paragraphen folgende Bemerkung:

„Ich halte es für höchst notwendig, bei dem Korrigieren der Aufsätze, wenn dadurch wirklich Nutzen gestiftet werden soll, nicht, wie doch gewöhnlich geschieht, so gar viele Tendenzen zugleich zu nehmen und Sprache, Interpunktion, Stil in allen seinen Beziehungen rc. durch einander zu werfen. Eine solche Korrektur kostet, wenn sie mit gehöriger Genauigkeit gemacht werden soll, stundenlange Mühe und Arbeit, wird oft länger als der Aufsatz selbst und kann in ihrer Art ein Meisterstück sein. Gleichwohl bewirkt sie selten, was sie bewirken soll: denn gewöhnlich wird der Schüler durch eine so angehäufte Kritik — abgeschreckt, sie nur zu lesen, geschweige daß er sie studieren sollte. Die Aufsätze werden also hingelegt, endlich zerrissen; und der Lehrer hat seine schönen Stunden — weggeworfen. — Man müßte also, dünkt mich, die Tendenzen beim Korrigieren mehr vereinzeln. Z. E. „Das Orthographische, das Grammatische, das Ästhetische u. s. w." Nur wären die Fehler nicht umständlich mit der Feder auseinander zu setzen, sondern nur kurz, vielleicht durch bloße auf die verschiedene Klasse derselben sich beziehende Zeichen am Rande anzumerken und die wichtigsten etwa mündlich durchzugehen. Hierauf müßte denn der Schüler den Aufsatz mit Rücksicht auf die gegebene Kritik noch einmal machen. Ja an einem und demselben Aufsatze könnte jetzt die Sprache, dann die Interpunktion, dann wieder der Ausdruck u. s. w. in verschiedenen Intervallen durchgegangen und so ein und eben derselbe Aufsatz von dem Schüler in verschiedenen Rücksichten eben so vielmal von neuem geschrieben werden, bis er endlich vollkommen wäre. Der sonst fleißige Schüler würde dabei nicht ermüden, weil ihm die vereinzelten Korrekturen immer neue Ansichten und neues Interesse geben. Ein solches Korrigieren müßte von außerordentlichem Nutzen sein. In dem Privatunterricht läßt sich so etwas freilich leichter, als in dem öffentlichen bei einer Menge von Schülern ausführen."

Eine scheinbare, aber auch nur scheinbare Kleinigkeit bei der Sache ist die Tinte. Schwarze Tinte, zumal wenn sie mit der Tinte des Aufsatzes ganz gleichfarbig, oder wenn sie sehr bleich ist, erschwert das Erkennen der Korrektur und ermüdet den Lehrling, davon gehörigen Gebrauch zu machen. Daher ist der Gebrauch der roten Tinte, so wie Deutlichkeit der Handschrift und Reinlichkeit dem Korrektor zu empfehlen. Wie kann man von dem im Lesen gelehrter Hände vielleicht noch ungeübten Lehrlinge verlangen, in einem unleser-

lichen Gekritzel Unterricht zu suchen? Auch kann man ihm nicht wohl zumuten, gut und deutlich zu schreiben und sein Buch in Ehren zu halten, wenn man selbst undeutlich hineinschreibt und es durch solche Handschrift, durch Unreinlichkeit rc. ihm selbst verunehrt.

58. Bildung des Stils und Geschmacks durch Lektüre.

Das Lesen korrekter und in ihrer Art und nach ihrem Zweck musterhafter Schriften hat wenigstens eben so viel Anteil an der Bildung des Stils und späterhin des richtigen Geschmacks, sowohl im mündlichen als schriftlichen Ausdruck, als die Regel, sobald nur stets eigne Übung, die allein die Fertigkeit geben kann, hinzukommt. Der Lehrer aber halte hierbei 1. auf strenge Auswahl, ohne welche gerade die, welche am meisten lesen, nie zu einer eignen Geschmaksfestigkeit gelangen; 2. auf Lesen mit Verstand, d. i. mit Beachtung des Inhalts und Vortrags, und — damit die Schüler auf beides achten lernen — 3. auf gemeinschaftliches von ihm mit lehrreichen Bemerkungen über Sinn und Sprache unterbrochenes Lesen. Auch finde 4. in der Folge der Schriften, womit man junge Leute bekannt macht, ein gewisser Plan statt, und man verhüte, wenn man es anders vermag, daß sie nicht zu früh selbst das in die Hände nehmen, was zwar klassisch ist, aber noch über ihre Sphäre hinausgeht, und dessen Genuß ihnen gleichsam aufgespart werden muß, so wenig als das, was durch seine Originalität merkwürdig sein mag, aber sich deshalb noch nicht zur Nachahmung eignet.[1]) Um aber 5. das Gelesene noch tiefer einzuprägen, gewöhne man teils frühzeitig an das Abschreiben vorzüglicher Stellen, an Auszüge, an Nachahmungen[2]); teils lasse man sehr viel, aber wo möglich immer nur das, was in seiner Art entschieden vortrefflich ist, ins Gedächtnis fassen, wodurch ein großer Sprachschatz gewonnen und der eigne Gebrauch der Sprache in den verschiedensten Gattungen des Stils so sehr befördert wird. Nur muß dahin gesehen werden, daß der gute Stil nicht in lauter Reminiscenzen aus dem Gelesenen gesetzt werde und die Eigentümlichkeit verloren gehe. Übrigens mag man auch 6. zuweilen an Proben einer geschmacklosen und fehlerhaften Schreibart, der gleichwohl die Mode oft huldigt, die Eigenschaften einer echt klassischen noch anschaulicher durch den Kontrast machen.

Anm. 1. Über das, was hinsichts der Folge der Schriften, welche zur Bildung des Stils von dem ersten Anfange bis zur höchsten Kultur jungen Lesern zu empfehlen ist, sollen weiter unten Kap. 8. noch weitere Winke gegeben werden, die auch hier schon vorläufig nachzusehen sind.

Ein großer, aber sehr gewöhnlicher Fehler junger Lehrer in Schulen und Privaterziehungen ist offenbar die unüberlegte Mitteilung alles dessen, was ihnen selbst in ihrer Lektüre gefällt, an ihre Schüler, ohne alle Rücksicht auf Alter, Fähigkeit, Empfänglichkeit. Sie tragen ihre Einsichten, Empfindungen und ihren Geschmack auf die über, die oft kaum halb so alt sind. Dies hat in dem lese-

süchtigen Zeitalter nicht nur eine unglückliche Frühreife herbeigeführt (s. 1. Teil § 64.), sondern selbst auf ästhetische Bildung einen sehr nachteiligen Einfluß gehabt. Hat man doch von Beispielen gehört, daß sogar in mittleren Bürger- und Töchterschulen Schiller'sche Dramen, Jean Paul'sche Schriften, Goethische Balladen und was nicht alles, vorgelesen und stellenweise memoriert sind.

Über Auswahl und Methode bei dem Lesen finden sich übrigens schon treffliche Winke in Senec. Epp. II, 45. 88 und de Tranquillit. IX. 4. vergl. Plin. Epp. II, 5.

2. Nachbildung klassischer Aufsätze wird allgemein in den Gelehrtenschulen für ein Bildungsmittel des eignen Stils gehalten. So lernten z. B. manche ganz ciceronianisch schreiben. Warum sollte es nicht auch der Fall in der Muttersprache sein? Ich nahm, sagt Franklin in seiner Jugendgeschichte S. 38., einen Aufsatz aus klassischen Schriften einer Nation, z. B. aus dem Zuschauer, brachte den Inhalt jeder Periode in einen kurzen Auszug und legte dann alles auf ein paar Tage beiseite. Hierauf versuchte ich es, ohne das Buch zu öffnen den ganzen Aufsatz wieder herzustellen und jeden Gedanken, so wie er im Buche stand, in seiner ganzen Fülle einzukleiden, indem ich mich der Worte bediente, die sich nun meinem Geiste darboten. Dann verglich ich meine Arbeit mit dem Original und verbesserte die bemerkten Fehler.

Als litterarische Hilfsmittel bei dem deutschen Sprachunterricht sind zu bemerken:

1. Die allgemeineren zur Kenntnis des deutschen Sprachreichtums und der Sprachregeln. Also:

1. Wörterbücher. Außer den älteren noch immer sehr schätzbaren Vorarbeiten von H. E. Frisch und Fulda, J. C. Adelung, Versuch eines vollständigen grammatisch-kritischen Wörterbuches der hochdeutschen Mundart, n. Aufl. 4 Bde., 4., Leipzig 1793—1801 und der Auszug daraus von dem Verfasser, 4 Teile, 8., Leipzig 1793—1802. Voigtel, Versuch eines hochdeutschen Handwörterbuchs rc., 3 Teile, Halle 1793—1795. (Größtenteils Auszug aus Adelung). Moritz, grammatisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 1. Teil (der 2. u. 3. Teil fortgesetzt von Stutz, Stenzel und Vollbeding), Berlin 1793—1799 und J. H. Campe, Wörterbuch der deutschen Sprache, Braunschw. 1807—1812. (5 Teile.) Radlof's Trefflichkeiten der süddeutschen Mundarten zur Verschönerung und Berichtigung der Schriftsprache, München 1811. [Grimm, Jakob und Wilhelm Grimm, deutsches Wörterbuch, fortgesetzt von Hildebrand und Weigand, Leipzig. Sanders, Wörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig 1859—1865. Weber, Handwörterbuch der deutschen Sprache, Leipzig 1869. 10. Aufl. Weigand, Wörterbuch, Gießen. Wander, deutsches Sprichwörter-Lexikon, Leipzig 1871. Wurm, Wörterbuch der deutschen Sprache, Freiburg 1859. Böhtlingk und Roth, Sanskrit-Wörterbuch, Leipzig 1871. Fick, Vergl. Wörterbuch der indogerm. Sprachen. Lexer, Mittelhochd. Handwörterbuch, Leipzig 1871. Müller

und Zarncke, Mittelhochd. Wörterbuch, Leipzig 1867. Mann, Fr., Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. 1883.]

2. Sammlungen von Synonymen oder sinnverwandten Wörtern: Stosch, Versuch in Bestimmung gleichbedeutender Wörter, 4 Tle., Frankfurt 1770—1775, mit den Nachlesen von Heynatz, Eberhardt, Löwe, Heinsius und Jahn. J. A. Eberhardt's Versuch einer allgem. Synonymik oder Wörterbuch der sinnverwandten Wörter, 6 Tle., Halle 1795—1800, aus welchem der Verf. selbst in seinem synonym. Handwörterbuche der deutschen Sprache, N. Aufl., Halle 1806 einen Auszug besorgt hat. Einen Nachtrag zu dem größern Werke liefert J. G. E. Maaß. Man sehe auch: F. Delbrück, deutsche sinnverwandte Wörter, vergl. in Hinsicht auf Sprache, Psychologie u. Moral. 1. Samml., Leipzig 1796. [Hoffmann, volkstüml. Wörterbuch d. d. Synonymen, Leipzig 1859. Weigand, Wörterbuch d. d. Synonymen., 2. Aufl., Mainz 1852. Wenig, Handwörterbuch d. d. Sprache ꝛc., Köln 1860.]

3. Sprachlehren, aus deren großer Anzahl wir ausheben:

a) Für Lehrer in Volks- und Bürgerschulen K. Hahn's gemeinnützige und wohlfeile deutsche Sprachlehre, 2. Ausg. Berlin 1806. Hinrichsen's Versuch eines sokrat. Unterr. in der deutschen Sprachlehre und im schriftl. Gedankenausdruck. Zunächst zu einem prakt. Handbuche für Lehrer bestimmt. 2 Tle. Schleswig 1801—1802; und dessen method. Lehrbuch z. Unterricht in d. deutschen Sprachlehre, ebendas. 1805. Bauer's kurzgefaßtes Lehrbuch der deutschen Sprache, besonders in Volksschulen, Potsdam 1813. K. H. Krause, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen, 4 Tle., Halle 1822, nebst desselben methodisches Handbuch der deutschen Sprache zur Erläuterung des Lehrbuchs, 3 Teile, 1822. — [Der neueren Sprachlehren für die Volksschule ist Legion. Die bekanntesten sind von Heyse, Diesterweg, Dietlein, Franke, Herder, Holtsch, Kehr, Kehrein, Kellner, Lüben, Nonnig, *Otto, Postel, Rieke, Schierhorn, Schmidt, Schulz, *Stoy, Teubeloff, Wetzel u. a.]

b) Für Lehrer in Gymnasien, Realschulen und Seminarien: Adelung's deutsche Sprachlehre, 5. Aufl., Berlin 1806, und dessen Lehrgebäude der deutschen Sprachl., 2 Tle., Leipzig 1817 ff. Roth's systemat. deutsche Sprachlehre ꝛc., Gießen 1799. Th. Heinsius Teut oder vollständ. Lehrbuch des gesamten deutschen Sprachunterrichts, N. Aufl. 1—5. Tl., Berlin 1808—1814. W. Kühn theoret. prakt. Handbuch der deutschen Sprache mit Aufgaben zur häuslichen Beschäftigung, Züllichau 1810. G. Reinbeck's neue deutsche Sprachlehre zum Gebrauch der deutschen Schulen, Stuttgart 1812. J. C. A. Heyse theoret. prakt. deutsche Grammatik, Hannover 1822. Hiermit würden, außer den zerstreuten Sprachbemerkungen von Klopstock, Ramler, Richter, Rüdiger, Campe, Voß, Kolbe ꝛc., Seidenstückler's Bemerkungen über die deutsche Sprache, besonders der 1. und 2. Teil, Helmstädt zu vergleichen sein. [Ferner: Heyse, Theoret. prakt. deutsche Schulgrammatik, Hannover 1854. Becker, Handbuch d. deutschen Sprache, neu bearbeitet von T. Becker, Prag 1870. Ders. Ausführl. deutsche Grammatik, 3. Abteil., Frankfurt 1842. Bauer, Grundzüge der

neuhochd. Grammatik, Nördlingen. Engelien, Leitfaden für d. Sprachunterr., Berlin. Grimm, deutsche Grammatik, Berlin. Koch, deutsche Grammatik, 5. Aufl., Jena. Lattmann, Grundzüge d. deutsch. Gr., 2. Aufl., Göttingen 1869. Schleicher, die deutsche Sprache, 2. Aufl., Stuttgart 1869. (Ders., Compendium der vergl. Grammatik der indog. Sprachen, Weimar.) Willmann's, deutsche Gr., 2. Aufl., Berlin 1878. Gelbe, deutsche Sprachlehre, Dresden, u. a.]

II. Theoretische Anleitungen zum deutschen Sprachunterricht und praktische Darstellungen der Methodik der Stilübungen — findet man in Resewitz, Gedanken, Wünschen 2c., Teil 3 St. 3 u. 4 und Teil 4 St. 1, in Fr. Gedicke's gesammelte Schulschriften, 2 Bde. und in mehreren hierher gehörigen Lehr- und Handbüchern. Unter diesen sind für Lehrer, außer den schon angeführten Schriften von Wilmsen, empfehlenswert: Dolz, prakt. Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Bürgerschulen, 3. verb. Aufl., Leipzig 1807. Villaume, Methode, junge Leute zum schriftlichen Ausdruck ihrer Gedanken zu bilden, N. Aufl., Hamburg 1804. Etzler's Lehrbuch für die deutschen Stunden, 2. Aufl., Breslau 1806. Heynatz Handbuch zu richtiger Verfertigung und Beurteilung aller Arten von schriftlichen Aufsätzen, 6. Aufl., Berlin 1800. J. Ch. L. Schaaf's Methodik der deutschen Stilübungen für Lehrer an Gymnasien, Magdburg 1812. C. F. Falkmann Methodik der deutschen Stilübungen, Hannover 1823. Desselben Hilfsbuch der deutschen Stilübungen für die mittleren und höhern Klassen bei dem öffentlichen und beim Privatunterrichte, ebend. 1822. [Aus der großen Zahl der neueren Anleitungen heben wir hervor: Jütting, Übungsbuch, Aurich. Schierhorn, d. d. Unterricht, Brandenburg. Wendt, 300 Aufgaben für den Unterricht in der d. Sprache u. Aufsatzlehre, Celle. Engelien, Sammlung v. Musteraufsätzen, 2. Aufl., Berlin. Fischer, Aufsatzlehre für Volksschulen, Langensalza. Haesters u. Huffschmidt, die Stilübungen in der Volksschule, Essen. Herzog, meth. prakt. Anleitungen zu d. Stilübungen, Aarau, 2. Aufl., 1868. Kehr, Materialien 2c., Gotha. Meißer, d. d. Aufsatz, Chur. Riegel, des Volksschülers Sprach- u. Aufsatzunterr., Heidelberg. Petermann, Aufgabenbuch, Dresden. Schlimpert, prakt. Aufgabenbüchlein, Meißen. Beck, Lehrbuch des Prosastiles, München. Becker, der deutsche Stil, Prag. Braubach, neue prakt. Stillehre, Neuwied. Götzinger, Stilschule, Schaffhausen. Herzog, Stoff zu Stil-Übungen. Kehrein, Entw. z. d. Aufsätzen, 6. Aufl., Paderborn 1870. Kriebitzsch, Siebensachen, Berlin 1867. Schubert, Stoffe zu d. Aufsätzen, Wien 1868. Benn, deutsche Aufsätze, Düsseldorf 1869. Stolse, system. geordn. d. Stilübungen, Schwerin 1863. Wyß, Leitfaden der Stilistik, Graz 1870. Hopf, Hilfsbuch zu d. Stilübungen, Nürnberg 1860. Rickert u. Wagner, die Lehre vom d. Stil, Darmstadt 1869. Widmann, der schriftl. Gedankenausdruck, Leipzig 1867 u. a. Steinbrück, Deutsche Aufsätze, Langensalza. Mann, der deutsche Auff. in der Volksschule, Langensalza, Beyer, u. a.]

III. Ideeen und Beispiele von Aufgaben zu deutschen Aufsätzen liefern außer Wilmsen's Übungsblättern und Vollbeding's prakt. Lehrbuche Baumgarten's Vorübungen zu schriftl. Aufsätzen und Aufgaben zu Stilübungen

auf Vorlegeblättern, Leipzig 1807. J. G. Pfannenberg's Magazin von Aufgaben zu schriftlichen Aufsätzen. Zum Gebrauch für Lehrer in den mittleren Klassen und zum Privatunterricht, Leipzig 1808.

[Tschache, Themata zu d. Auff., Breslau. Benn, deutsche Auff., Düsseldorf. Weyh, Stoff- und Mustersammlung, Augsburg. Wisseler, Sammlung vollst. Entwürfe, Soest. Schubert, Stoffe z. d. A., Wien 1868. Möbus, Stoffe zu d. Stilüb., Berlin 1865. Krüger, 200 Aufsatzentw., Brandenburg. Kellner, Materialien, Altenburg. Emsmann, Repertorium der Them. z. d. A., Leipzig 1869. Brossmann, Aufgaben u. Entw., Langensalza. Brandes, 707 Themata, Detmold. Beck, Materialien, München. *Cholevius, Dispositionen &c. Leipzig u. a.]

Die Methodik des Unterrichts in der deutschen Sprache auf der dritten Stufe, wo noch höhere Vollkommenheit und eigentlich ästhetische, rhetorische, wohl selbst poetische Bildung das Ziel ist, wird in dem 8. Kapitel, nebst der dazu gehörigen Litteratur, fortgesetzt werden.

[Hier seien noch einige Werke über die Methodik des deutschen Sprachunterrichtes an unsern Schulen hinzugefügt: Berthelt, prakt. Anweisung z d. Sprachunterr., Leipzig 1869. *Hildebrand, vom d. Sprachunterr. in d. Schule, Leipzig 1867. Kehr u. Schlimbach, der d. Sprachunterr. im 1. Schuljahr, Gotha. *Stoy, d. d. Sprachunt. in den ersten 6 Schuljahren, Wien. Lüben, Grundsätze u. Lehrgänge für den Sprach- u. Leseunt., Leipzig 1868. Richter, Ziel, Umfang u. Form des Unt. in der d. Gr., Leipzig 1866. Schwab, d. d. Sprachunt. in den obersten Gymnasialkl., Olmütz 1867. *Otto, Thesen über die schulmäß. Gestaltung u. Behandl. des d. Sprachunt., Dresden. Ders., Anleitung, das Lesebuch als Grundlage u. Mittelpunkt eines bildenden Unt. in der Muttersprache zu behandeln, 7. Aufl., 1853. Vogel, Methodik des ges. d. Unterrichts in der Volksschule, Gütersloh 1874. Kellner, prakt. Lehrgang f. d. Sprachunterr., 3. Teil, Altenburg. Krause, der Sprachunt. in der Volksschule, Köthen 1875. *Otto, Lehrgang für den Muttersprachunt. in der Mittelkl. einer Bürgerschule, Erfurt u. Leipzig 1854. Kehr, theor.-prakt. Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 6. Aufl., Gotha 1871. Mager, deutsches Sprachbuch, 2 Bde., Stuttgart 1863. *Eberhardt, die Poesie in der Volksschule, Langensalza 1883. Rabe, die psycholog. Grundzüge des Unt. in der Muttersprache, Zschopau 1880. Kriebitzsch u. Engelien, der deutsche Unterricht, III. Bd. der Geschichte der Methodik von Kehr. Gotha. Wangemann, Hilfsbuch für den ersten Sprach-, Schreib- u. Leseunt. Leipzig, 1877. Dörpfeld, die Hauptfehler des bish. Sprachunt. Ev. Schulbl. 1872. Rein, Pickel, Scheller, das vierte Schuljahr, S. 97, Dresden 1881.

Drittes Kapitel.

Vom Unterricht im Zeichnen, Schreiben und dem Gesang.

59. Vorübungen.

Zeichnen, Schreiben und Singen sind zum Teil bloß mechanische Fertigkeiten, denen jedoch etwas Höheres im Ursprung und

Zweck zum Grunde liegt, daher sie nur zum Vernunftwesen erlernt und zu einer höheren Vollkommenheit ausgebildet und zu Künsten erhoben werden können. Sowohl in dieser Hinsicht, als weil sie sämtlich zu den früheren und allgemeineren Teilen des Elementarunterrichts gehören, sind sie hier zusammengestellt. Zeichnen und Schreiben sind in ihren ersten Anfängen völlig gleichartige Thätigkeiten; das Zeichnen ist entschieden älter als das letztere; in seinen Produktionen reich wie die Natur, sogar noch reicher durch die Phantasie; das Schreiben beschränkt auf den engeren Kreis gleicher und immer wiederkehrender Formen, stets nur höheren Zwecken dienstbar, aber, gleich der Sprache, unendlich reicher in seinen Wirkungen. Denn fest hält es das flüchtige Wort und pflanzt das längst verhallte durch Jahrtausende fort. Mag die Fertigkeit in dem einen und dem andern denen, welche die niedrigen Geschäfte des Lebens allein zu besorgen haben, entbehrlich sein: die Vorübungen sollten wenigstens in keiner elementarischen Bildungsanstalt fehlen. Eben dies gilt vom Gesang. Ist er entbehrlich für das bürgerliche Leben, so hängt er desto mehr mit der Erhöhung des Gefühls und einem veredelten Lebensgenuß zusammen.

60. Unterricht im Zeichnen.

Von Punkten, geraden und krummen Linien und den unzähligen Arten ihrer Verbindungen geht alles Zeichnen aus; auf Sicherheit und Fertigkeit im Darstellen angeschauter oder in der Phantasie vorhandener Formen beruht die Kunst in ihrem Anfange wie in ihrer höchsten Vollendung. Die mechanische Fertigkeit ist fast allen Lehrlingen erreichbar, das Geistige der Kunst hängt, größtenteils wenigstens, vom Talent ab. Der erste Unterricht legt es auf die Entwickelung der dazu vorhandenen Kraft an. Er verbindet daher gleich anfangs die mechanischen Übungen in den Zeichnungen der Linien, der einfachsten Figuren, dem Nachahmen der vorgezeichneten Formen mit der Übung des Augenmaßes, mit der Aufregung der Phantasie zum Selbsterfinden mannigfaltiger Gestaltungen, mit der Gewöhnung auf Ebenmaß und Schönheit zu achten. Eine feste Regel des Stufengangs von dem elementarischen Zeichenunterricht zu dem höheren bis zur Malerei läßt sich schwerlich finden, wiewohl der Geist der neuesten Lehrkunst, die alles in stehende Formen zwingen möchte, auch dies versucht hat. Die Beispiele der größten Meister der Kunst, die teils über den Gang des Unterrichts unter sich nicht ganz einverstanden, teils auf den verschiedensten Wegen auf die Höhe gekommen sind, auf welcher wir sie erblicken, beweisen hinlänglich, daß auch hier ein Gesetz der Freiheit walte, und daß die Kunst ihre Lehrlinge so wenig eigensinnig beschränken müsse, als es die Natur thut.

Anmerkung. Durch das Vorstehende soll keineswegs der Wert der Übungen, welche man in neueren Zeiten unter dem Namen der Formen- und Maß-

lehre begriffen hat, bestritten oder herabgesetzt werden. Ohnehin ist ja das Auffassen, Vergleichen und Messen der Formen, der Unterricht im Bilden und Zusammensetzen derselben, schon als Grundlage der Geometrie, des Zeichnens und selbst der Kalligraphie höchst empfehlenswert.

61. Allgemeine Bemerkungen über die Methodik des Zeichenunterrichts.

Eine spezielle Anweisung zum Zeichenunterricht liegt außer dem Plan dieser Schrift. Nur folgendes im allgemeinen zu bemerken, dürfte für solche Lehrer nicht überflüssig sein, die mehr guten Willen als Kenntnis haben, und denen kein Meister zur Hand ist, oder die, vielleicht selbst aller eignen Fertigkeit ermangelnd, doch auch hierin, besonders in der Privaterziehung, nützlich werden möchten. Wie aller Unterricht ernst und planmäßig sein soll, so sei auch dieser nicht ein bloßes Spiel, wobei es nur auf Zeitverkürzung oder Befriedigung der kindischen Einfälle der Schüler und Schülerinnen abgesehen ist, sondern etwas Methodisches, wobei irgend ein bestimmter, regelmäßig fortschreitender Gang befolgt wird.[1]) Besonders wird dadurch ein rechtes Fundament gelegt, wenn man vor allem auf Richtigkeit, Genauigkeit, auf Sicherheit und Fertigkeit der Hand in der Führung des Zeicheninstruments (anfangs am besten der schwarzen Kreide, des Rotsteins, dann des Bleistifts) und auf die Richtigkeit und Schärfe des Augenmaßes sieht. In der Wahl dessen, was man zeichnen läßt, und womit man nach den ersten Vorübungen am meisten beschäftigt, nehme man auf Geschlecht, Bestimmung, auf Anlage und Talent der Lehrlinge Rücksicht, da nur wenige in der Lage sind, gleichsam die ganze Schule mit ihnen durchzumachen; da einige mehr für praktische Zwecke (Gewerbe aller Art), andere mehr für Aufstellen von Naturgegenständen (Blumen, Tiere, Gegenden, Landschaften), andere mehr für das Architektonische gebildet werden sollen. — Muß gleich der Lehrer zuweilen nachhelfen und durch den Anteil, den er an der Arbeit nimmt, auch die Handgriffe lehren: so sollte doch auch hier der Schüler mehr seine Fehler selbst finden, selbst verbessern, damie man aus der Vergleichung seiner früheren mit seinen späteren Arbeiten abnehmen könne, ob er wirklich weiter kommt. Hiernach muß es sich dann auch bestimmen, welche Objekte man nicht nur in den Musterzeichnungen, sondern auch bei dem Zeichnen nach der Natur zu wählen habe, welches letztere am geschicktesten ist, das Auge und die Hand zu üben und die freie Thätigkeit des innern Sinnes anzuregen. Zu gefällige Lehrer machen träge Schüler, und man bekommt oft mehr Probearbeiten des Lehrers als die ihrigen. Die Hauptsache ist die eigene Geschicklichkeit des Lehrers. Es kann zwar auch der, welcher Sinn und Liebe für die Sache und ernsten Willen hat, seine eigne Versäumnis nachholen, wenn er, von den Elementen anfangend, mit seinen Zöglingen zugleich arbeitet.[2]) Giebt es indes Gelegenheit, daß sie von einem erfahrenen Meister unterrichtet werden

können, so suche er zu bewirken, daß sie diesem so früh als möglich übergeben werden, indem, wenn man dies zu lange hinausschiebt, auch der Geschickteste die Verwöhnung in den Pfuschereien der ersten Jahre schwerlich unschädlich machen kann.

Anmerk. 1. Fast in allen, selbst mittelmäßigen Schulen, sowie in Privaterziehungen, wird jetzt im Zeichnen unterrichtet, und doch — nur wenig damit bewirkt! Dies liegt offenbar in der Verkehrtheit und Ungründlichkeit des Unterrichts. Ohne die Elementarübungen in geraden und krummen Linien, in Zeichnung der einfachsten mathematischen oder andren Figuren so lange fortgesetzt zu haben, bis die Hand Sicherheit bekommen hat, geht man, weil es die Lehrlinge wünschen, viel zu früh zu dem Zusammengesetzten fort; legt ihnen ohne alle Auswahl die verschiedenartigsten Modelle, bald Blumen, bald Landschaften, bald menschliche Glieder vor, läßt sie heute mit dem Bleistift, morgen mit Pinsel und Farbe sich beschäftigen und illuminieren, alles, wie es ihnen einfällt. So bleiben denn auch die, denen es nicht an Talent fehlt, Stümper ihr Leben lang, und der ganze Unterricht ist höchstens ein unschuldiges Spielwerk gewesen. Allerdings darf die Geduld des Schülers nicht zu lange durch bloße Striche und Linien auf die Probe gesetzt werden. Die einfachen Umrisse der Teile des menschlichen Körpers in mehr als gewöhnlicher Größe haben schon mehr Reiz, machen zugleich die Hand fester und üben das Auge mannigfaltiger.

2. Wer sich nicht eigentlich zum Zeichenlehrer gebildet hat, thut am besten, bei der Leitung dieses Unterrichts und selbst bei der freien Beschäftigung der Kinder mit Zeichnen irgend einer gründlichen Anweisung, deren wir so viele haben, zu folgen, und darnach Schritt vor Schritt die Übungen vornehmen zu lassen. Der Erfolg wird auf jeden Fall glücklicher sein, als wenn nichts als Willkür waltet.

In früheren Zeiten verdienten zu den besten Anweisungen gezählt zu werden: G. M. Kraus, ABC des Zeichnens, mit 10 Kupfern, Weimar 1803. Dessen Übungen für den Zeichenschüler, als Fortsetzung des ABC des Zeichnens, 2 Hefte Weimar 1799. J. G. Meil, Unterricht im Zeichnen für Kinder, mit 27 Kupfern, 2 Teile, Berlin 1789. J. S. Richter, Unterweisung für Anfänger im Zeichnen, Leipzig 1791. Unterhaltungen für Anfänger in der Zeichenkunst, 24 Hefte, Dresden 1783—96 ff. Neue sind: J. C. Ausfeld, Basis des Ganzen der Zeichenkunst, Leipzig 1822, 1823, 1. u. 2. Abteil. mit 38 Platten, Fol. Desgleichen, C. H. Grünler, Vorzeichnungen in 60 Blättern, Leipzig 1822. V. H. Schnorr, Unterricht in der Zeichenkunst. Nebst Darstellung der besten Muster alter und neuer Zeit, mit 61 Kupfertafeln, Fol., Leipzig 1810, nebst den Anleitungen von Fricke, Nette, Frosch und Roßmäßler. [Tappe, Allg. erste Übungen im freien Zeichnen, Duisburg 1805. Derselbe, Anfangsgründe des Zeichnens, Hamburg 1810. P. Schmidt, Anleitung zur Zeichenkunst und das Naturzeichnen, Berlin 1814—15. Ramsauer, Zeichenlehre, Stuttgart und Tübingen 1821. Franke, Method. Anleitung für den Unterr. im Zeichnen, Berlin 1833.

Hippius, Versuch des pädagog. Verhaltens angeh. Zeichenlehrer in Grundsätze zu fassen, Leipzig 1846. *Otto, Pädagog. Zeichenlehre, Erfurt 1837. 2. A. herausgegeben von Dr. Rein, Weimar 1873, s. daselbst ausführliche Litteraturberichte. Troschel, Monatsblätter zur Förderung des Zeichenunterrichts, Berlin seit 1865. Weishaupt, Theorie und Praxis. des Zeichenunterrichts, Weimar 1867. Domschke, Wegweiser für den Zeichenunterr., Berlin 1869. Weishaupt, System u. neuere Gestaltung des Zeichenunterr., Weimar 1873. *Dr. Stuhlmann, der Zeichenunterr. in der Volks- u. Mittelschule, 5. Abteil., Hamburg 1875. *Bauer, das Zeichnen der Volks- und Bürgerschule, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. *Flinzer, Handbuch des Zeichenunterr., Leipzig und Bielefeld u. a. Beyer's Vorlegeblätter für den Zeichenunterricht in Volks-, Mittel- u. Fortbildungsschulen, Asmus, Plastische Zeichenvorlagen, Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.]

Will man von den einfachsten mathematischen Elementarzeichnungen ausgehen, so geben dazu eine sehr zweckmäßige Anleitung: Tappe's erste Übungen zum mathematischen Zeichnen, Duisburg 1806. — Die Ideeen der Pestalozzischen streng successiv fortschreitenden Methode haben auch auf diesen Unterricht übertragen: Rockstroh in den Vorlegeblättern für die ersten Übungen im Zeichnen, Berlin 1806. Ladomus, Zeichnungslehre, Leipzig 1805. [Fürstenberg, Stoff- und Lehrgang für den ersten Unterricht im Linearz., München 1856. Weishaupt, Elementarunterr. im Linearz., München 1856. Delabar, Anleit. zum Linearz., Freiburg 1870—71, 3 Teile. Dr. W. Vogel, die Elemente des geometr. Zeichnens, Stuttgart. Dr. Rein, Geschichte der Methodik des Zeichenunterrichts in Kehr's Geschichte der Methodik, Gotha. Derselbe, Aufsätze über Zeichenunterr. in den Mann'schen Blättern, im Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik, in den Kehr'schen Blättern, den pädagog. Studien (Heft 19) 2c.]

62. Unterricht im Schreiben.

Nicht nur leserlich, folglich deutlich, sondern zugleich gefällig für das Auge die Schriftzüge darstellen, oder schön (kalligraphisch) schreiben zu lernen, ist auf jeder Stufe der Jugendbildung erreichbar und wünschenswert. Nicht bloß als eine Zierde, selbst als eine Pflicht, die man andern schuldig sei, sollte es bei jedem Unterricht und in den Schulen aller Art vorgestellt, die Übung darin auch weiter länger fortgesetzt werden, als gewöhnlich geschieht. Der Grund, daß dieser Unterricht nur wenige dahin führt, wohin es sich, bei der Leichtigkeit der Schreibkunst, in Vergleich mit so vielem andern, was erlernt wird, mit allen bringen ließe, liegt unstreitig bald in dem zu häufigen Wechsel der Schreiblehrer, bald in der fehlerhaften oder ganz vernachlässigten Methode. So sehr unsere Schreiblektionen an manchem nützlichen Material der Vorschriften gegen die frühere Zeit gewonnen haben mögen, so würde doch für den nächsten Zweck derselben, welcher hier immer die Fertigkeit im Mechanischen bleibt, durch mehr Einheit und Gleichförmigkeit der Grundsätze über das Formale, weit mehr gewonnen werden.

Anmerk. 1. Weit mehr, als in den meisten, besonders Gelehrtenschulen geschieht, sollte man darauf halten, daß teils ein recht fester Grund gelegt würde, teils alles, was Schüler dem Lehrer abzuliefern haben, sich eben so sehr durch Reinlichkeit, Deutlichkeit und gefällige Form der Handschrift, als durch Inhalt empfehlen müßte. Wie sehr diese Strenge und der in Schulen herrschende Geschmack, das Schönschreiben fast zur Nationaltugend machen könne, beweiset das Beispiel der Engländer. Wenn man Kinder aus den unteren Ständen im Schreiben unterrichtet, mag man immerhin auch die gewöhnlichen Motive, „wie empfehlend eine gute Hand sei, wie mancher sein Fortkommen dadurch gefunden, sein Glück, dadurch gemacht u. s. w.“ gebrauchen. Aber bei solchen, die zu den mittleren und höheren Ständen, namentlich zu den Studierenden gehören, (von welchen schlechte Hände sogar den Namen gelehrter Hände bekommen haben), mache man zugleich aufmerksam, „wie viel Mißverstand, Zeitverlust, Verdruß und Ärger jeder, der sich im deutlichen und guten Schreiben vernachlässigt habe, sich selbst und andern verursache; man erwähne des Unmuts derer, die genötigt sind, schlechte Hände zu lesen, zu kopieren, der Seufzer der Kopisten und Setzer über die unleserlichen Handschriften, und wie ihnen dadurch indirekt ihr wohlverdienter Lohn verkümmert oder verkürzt werde; der zu späten Reue derer, die in der Jugend versäumt sind, oder sich selbst versäumt haben;“ man setze Preise auf die besten Handschriften in der Schule u. s. w.; behandle mit einem Worte die Sache mit weit mehr Wichtigkeit als gewöhnlich geschieht; gehe aber auch, wenn man es noch selbst vermag, der Jugend mit gutem Beispiel voran.

2. Eignes Vorschreiben eines geschickten Schreiblehrers, zumal bei den ersten Übungen, ist unstreitig allen kalligraphischen Vorlegeblättern weit vorzuziehen, so wie Korrektur des Geschriebenen von dem Meister, Leiten und Führen der Hand und Vormachen dessen, was nachgemacht werden soll, bildender ist, als alle kalligraphische Regeln. Nur dann, wenn der Lehrer selbst ein mittelmäßiger oder schlechter Schreiber ist, ist's besser, sogleich nach den besten vorhandenen Mustern die Hand zu bilden, dabei aber auch ohne Wechsel, durch alle Stufen des Unterrichts, zu beharren. Daher sollten Hauslehrer nur bei den Vorschriften bleiben, die der Vorgänger gewählt hat, wenn sie nicht ganz fehlerhaft sind, um die Kinder nicht irre zu machen.

63. Kalligraphische Methoden.

Das deutsche sowohl als das lateinische Alphabet hat seine bestimmten Formen, die zwar mancher Modifikationen fähig sind, aber doch immer auf eine Grundform zurückgebracht werden können. Die Vorübung zum Schreiben ist die Gewöhnung der Hand zu festen Strichen, geraden und gebogenen, stärkeren und schwächeren Linien, und die Übung des Augenmaßes in dem Auffassen der Verhältnisse der Höhe und Breite. Das Schreibmaterial ist hierbei nichts weniger als gleichgültig. Die lateinischen Buchstaben eignen sich, um zugleich Gewandtheit und Ebenmaß zu gewinnen, zu den anfänglichen Versuchen mehr als die deutschen,

die ja selbst nur von jenen abstammen.[1]) Die Hauptsache aber ist, was man am meisten scheut und, schwachnachgiebig gegen die Kinder, ihnen viel zu oft erläßt, — unermüdete Wiederholung der Grundlinien bis zu der allervollendetsten Fertigkeit, Regelmäßigkeit und Schönheit, ehe man sie zu Buchstaben und Silben übergehen läßt.[2]) Sind die Grundlinien zur Fertigkeit gebracht, dann trete die zu streng einengende Form zurück, und es werde in der Verbindung der Buchstaben zu Silben und Wörtern einer an freie Züge gewöhnten Hand auch etwas selbst überlassen, woraus die eigenen Hände entstehen, welche, wenn nur Regel in ihnen ist, immer besser als die steife Nachahmung gefallen. Die meiste Zeit werde der Kurrentschrift gewidmet. Die Kanzlei- und Frakturschrift ist den meisten entbehrlich und die darauf gewandte Zeit für sie verloren. Die Korrektur des Geschriebenen werde nie versäumt. Sie beruhe aber, ohne daß man sich gerade in ermüdende Demonstrationen verliert, auf den Grundsätzen der Elementarform. Das Geschwindschreiben liegt außer den Grenzen des kalligraphischen Unterrichts und wird gewöhnlich viel zu früh von Lehrern anderer Lektionen verlangt. Übrigens sei man nicht ganz gleichgültig gegen den Inhalt der vorgelegten Blätter. Da sich ohne Nachteil des Hauptzwecks mancher gute Nebenzweck durch das Gewähltere erreichen läßt — warum dies geringschätzen?

Anmerk. 1. Was man neuerlich auch als neue Methode angekündigt hat, war längst die Lehrweise gründlicher Schreibmeister. Sie drangen auf Vorübungen durch die Sicherheit in Zeichnung senkrechter, wagerechter, schräger Linien, Ovale und Zirkel und bedienen sich namentlich des Quadrats zur Ausmessung und Demonstration.

Unter den neueren Methodikern hat wohl Olivier im ersten Schreibunterricht die Gründlichkeit mit der Schönheit und dem Geschmack am glücklichsten verbunden. M. s. seine Schrift über natürliche Unterrichtsmethoden S. 58—75, vergl. mit Tillich's Grundregeln der Schönschreibkunst, die auch ohne die (nicht ganz gelungenen) Vorschriften sehr lehrreich sind. Olivier geht von dem Grundsatz aus, „vor allem müsse den Fingern Kraft und Gewandtheit zur freien Nachahmung der Züge verschafft und so die Hand gebildet werden.“ Er giebt den Kindern, früher als Feder und Tinte, den Stift und die Schiefertafel in die Hand, auf welcher feine horizontale Linien, vermittelst eines feingespitzten eisernen Griffels eingerissen worden sind, die beim Abwischen immer gleich wieder zum Vorschein kommen und anfänglich den Kindern zur Leitung dienen müssen, da sie zugleich die Größe eines jeden Buchstabens durch die Entfernung der zwei Parallellinien bestimmen, innerhab welcher er gezogen werden muß. Gerade so beschreibt Quintilian Inst. L. I. c. 1. § 27 die Methode: „non inutile erit ductus tabellae quam optime insculpi, ut per illos velut sulcos ducatur stylus.“ Olivier läßt die Schüler unabläßig zwei Übungen wiederholen, 1. einen geraden, etwas schräg gehaltenen, festen, kräftigen Strich, der sowohl mit seinem

leitenden, feinen, leisen Bindungsstrich, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu stehen kommt, einen bestimmten Winkel bildet; 2. einen ovalrunden, halb leise, halb stark und kräftig gezogenen Strich, der mit jenem geraden Strich einerlei Höhe und Richtung haben und sowohl rechts als links gezogen werden muß. Im Oval findet er den Grund zur Schönheitsform; in dem geraden den Grund der Regelmäßigkeit, in der bestimmten schrägen Richtung den Grund zum Ebenmaß. Auch die englischen Schreiblehrer lassen das ganze und halbe Oval ooooo, desgleichen die Züge des zu ganzen Zeilen verlängerten mmmm viele tausendmal wiederholen, bis es die Probe des Zirkels aushält.

Dies scheint mir die wahre Methode zu sein, wenigstens sich zu einer Handschrift geschickt zu machen, auf welcher das Auge mit Wohlgefallen ruht, ohne von lauter scharfen Ecken und starr und steif aufgepflanzten Buchstaben beleidigt zu werden. —

2. Einzelne Buchstaben, Silben, Wörter sollten nicht früher vorgeschrieben und nachgeschrieben werden, als bis man mit dem Mechanischen der regelmäßigen Zeichnung der Grundlinien, geraden, schrägen, ovalen, desgleichen auch allerlei willkürlichen Zügen auf der Tafel im reinen ist. Die Ungeduld der Kinder eilt freilich weiter; aber die Ungeduld vieler Lehrer noch öfter, denen nicht selten mehr daran liegt, die schönen Sprüchlein, die sie vorsagen, aufgeschrieben zu sehen, als gut schreiben zu lehren.

Auch für Kalligraphie ist mehr als zu viel vorgearbeitet. Es giebt:

1. der gestochenen Vorschriften oder kalligraphische Vorlegeblätter unzählige. Es empfehlen sich besonders durch Regelmäßigkeit und Schönheit der Züge: C. Jäck, Schreibmeister oder Anweisung, wie ein jeder seine Kinder lehren kann, schön und deutlich zu schreiben, 4 Hefte. Berl. 1792—1801; auch, ihrer methodischen Anordnungen wegen, J. G. H. Müller's Anleitung zum Schönschreiben, 2. Aufl., Nürnberg 1799. J. M. Hoffmann's Vorschriften zur gründlichen Erlernung der Schönschreibekunst, Frankf. a. M. 1807; vergl. mit Baumgarten's engl.-kalligraphischen Vorschriften (nach Champion und Thomson), Weimar, 8 Tafeln; und für die englische Handschrift vorzüglich: D. Smith the academical instructor. A new Copy-Book, containing Alphabets of Round-Text, Round-Hand and Currency etc. Nürnberg, 1.—4. Liefer. C. Tillich's Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst, mit 3 Tabellen, Leipzig 1805. — Die vollständigste Theorie der Schreibekunst enthält aber: *C. G. Roßberg's systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben, 4 T., Dresden und Leipzig 1796—1811. Sie folgt mathematischen Grundsätzen. Tillich nennt sie klassisch und an Gründlichkeit fast unübertrefflich. Als vorzügliche Vorschriften sind sämtliche Werke von J. Heinrig's anerkannt, sowohl seine Musterblätter für Liebhaber der höheren Kalligraphie, Berlin 1820—22, gr. Querfol., in 3 Heften, jedes mit 15 Blättern, als die deutschen, französischen u. englischen Vorlegeblätter, 4 Hefte und die allgem. deutschen Schreibevorschriften. — Ein größeres Werk sind J. J. Küsel's Meisterstücke der Schönschreibekunst, 1.—13. Liefer., gr. 4., Prag 1817—22. — [Stephani, H., Ausführliche Beschreibungen

der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, Erlangen 1815. — Leischner und Wedemann, Schnell-Schreibe-Lehr-System, oder amerikanische Unterrichtsmethode von Castair, Weimar 1837. — Strahlendorff, L., Gründliche Anweisung zur Erlernung einer schönen und geläufigen Handschrift, Berlin 1846. — Zschille, K. A., Elementar-Schreibschule, Leipzig 1842. Derselbe, Katechismus des Schreibunterrichts, Leipzig 1862. — Hertzsprung, E. W., Lehrbuch der Kalligraphie, Berlin 1851. — Payer, J., Systematische Anleitung zur Kalligraphie, Wien 1840. — Dietlein, H. R., Wegweiser für den Schreibunterricht, Leipzig 1876, (2 a.) — Nädelin, Das Taktschreiben, Stuttgart. — Schöne, J. H., Die amerikanische oder Takt-Schreibmethode, Langensalza 1843. — Hillardt, Dr. F. K., Die deutsche Kurrentschrift nach der stigmographischen Methode, Wien 1871. — Henze, A., Deutsche Preis-National-Handschrift, brieflicher Unterricht im Schönschreiben, Neu-Schönfeld 1876. — Sellner, W., Der Schönschreibeunterricht, Koburg 1876. — Hartmann, L., Methodische Anleitung zum Schönschreibunterricht mit 222 stufenmäßigen Vorlagen, Stuttgart. — Hey, C., Die Methodik des Schreibunterrichts (in Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts).

2. Brauchbare Materialien zu Vorschriften liefern die Vorschriften des Verlags: *Hertzsprung, E. W., Vollständiges Vorschriftenwerk in ca. 300 Blättern, Berlin. Derselbe, Formulare für das Geschäftsleben und als Vorlege-Blätter zum Schönschreiben, Berlin 1861. Derselbe, Schreibschule, Berlin. — Müller, G. L., Deutsche und englische Schreibevorlagen, Frankfurt. — Heckmann, G., Übungsblätter zur Schön- und Schnellschreibemethode, Mannheim. — Hartmann, L., Vorlagen zum Schönschreiben für die Hand der Schüler, Stuttgart 1867. — Stiller, C., Schreibschule der deutschen und englischen Schrift mit besonderer Berücksichtigung der Linienhefte, Wolfenbüttel. — Fürstenberg, S., Schreibschule, Saarbrücken 1859. — Wille, G., Fünf Wandtafeln, Wittenberg 1874. — Knittel, Sechs Wandtafeln, (Deutsche Schreibschrift), Weimar. — Sowohl der schönen Schrift als des zweckmäßigen Inhalts wegen empfehlen sich besonders die im Beyer'schen Verlage, Langensalza, erschienenen Kalligraphischen Vorlegeblätter, 8 Hefte.]

64. Gesanglehre.

Wie zur Sprache, eben so hat die Natur gewisse Organe des Menschen auch zum Gesang gebildet. Ja fast mehr ein Singen als ein Reden sind oft die lallenden Naturtöne des Kindes, ehe sich die eigentliche Artikulation daraus entwickelt. Die Sprachwerkzeuge selbst gewinnen durch den Gesang. Das Gehör schärft und bildet sich, und die von allen, sogar rohen Völkern gefühlte Kraft des wechselnden Tonmaßes und der Harmonie beweiset allein schon, daß eine echt menschliche Bildung am wenigsten einen Zweig derselben vernachlässigen sollte, welcher für die sittliche Kultur, die Besänftigung der Affekten, die Aufregung der schönsten Gefühle, für die edlere Geselligkeit und selbst für die Andacht

so herrliche Früchte tragen kann. Es ist daher entschiedener Fortschritt der allgemeinen Volksbildung, daß sie anfängt die natürliche Anlage der menschlichen Stimme, der in ihrer höheren Vollkommenheit kein nachahmendes Kunstorgan gleich kommt, sorgfältiger durch Unterricht auszubilden. Daß jene Anlage auch hier verschieden ist, wenn man gleich vielleicht an der Singfähigkeit keines einzigen ganz verzweifeln sollte; daß die höhere Kunstfertigkeit nur wenigen zu teil werden und mit den übrigen Zwecken ihrer Kultur bestehen kann: dies darf die Überzeugung von dem Werte dieser Ausbildung für alle Volksklassen nicht zweifelhaft machen, da doch auch für die große Mehrzahl durch Übung viel erreicht werden kann, als wenn alles bloß der Natur überlassen wird. — Möge nur jeder Lehrer, auch der selbst hierin Versäumte, sorgen, daß durch die, welche dem Geschäft gewachsen und mit Liebe dafür erfüllt sind, diese Ausbildung gefördert werde.

Anmerk. Es haben sich von jeher einzelne Provinzen, wie einzelne Schulen, durch Interesse an Gesang und Musik ausgezeichnet, und darin liegt unstreitig auch der Grund, daß eben gerade da die Anlage und das Talent allgemeiner ist, ohne daß gerade die Natur für sie von dieser Seite mehr als für andere gesorgt hätte. Die allgemeinere Einführung des Gesangunterrichts ist indes ein Verdienst neuerer Zeit, woran namentlich mehrere Gehilfen Pestalozzi's keinen geringen Anteil haben. Denn auf unsers Luther's frühere Lobpreisungen der Musik hatte man viel zu wenig geachtet.

„Ich will, schrieb er, jedermann und sonderlich jungen Leuten diese Kunst befohlen und sie hiermit ermahnt haben, daß sie sich diese treffliche, nützliche und fröhliche Kreatur Gottes teuer, lieb und wert sein lassen, durch welcher Erkenntnis und fleißige Übung sie zu Zeiten böse Gedanken vertreiben und auch böse Gesellschaft und andere Untugend vermeiden könnten. — Ich gebe nach der Theologie der Musika den nächsten Locum und höchste Ehre. — Wer diese Kunst kann, der ist guter Art und zu allem Guten geschickt. (Dies ist freilich nach der Erfahrung zu viel gesagt!) — Ein Schulmeister besonders muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. Singen ist die beste Kunst und Übung. Es hat nichts zu thun mit der Welt, mit Gericht und Habersache. Sänger sind fröhlich und schlagen die Sorgen mit Singen hinweg."

65. Methodik.

Wie sehr auch die Unterrichtsmethoden der Meister des Gesangs von einander in einzelnen Stücken abweichen mögen, so sind sie doch darüber einig, daß die Gesanglehre drei in ihrer Natur gegründete Teile hat: 1. die Lehre vom musikalischen Zeitmaß oder die Rhythmik; 2. die Lehre vom Treffen der Töne und von ihrer Folge oder die Melodik; 3. die Lehre vom guten Ausdruck oder die Dynamik. In allen besseren Anweisungen ist auch auf diese drei Hauptmomente Rücksicht genommen. Viele der neuesten Methodiker haben sich

aber von den früheren wesentlich dadurch unterschieden, daß sie den Stufengang des Gesangunterrichtes, welcher letztere in der Volksschule immer elementarisch bleiben und sich auf die natürliche einfache Melodie und Harmonie beschränken muß, ungleich bestimmter und konsequenter vorzeichneten und dadurch selbst Lehrern von wenig Musikkenntnis eine höchst verständliche und für die Grundlegung hinlängliche Anleitung dazu gaben; daß sie endlich für eine hinreichende und planmäßig geordnete Sammlung von Gesängen sorgten, deren Haupterfordernis Einfachheit und Reinheit der Harmonie und Zweckmäßigkeit des Textes sind. Die Hinweisung auf die vorzüglichsten Schriften über die Gesanglehre wird alles, was nach dem Plane dieses Werks hier nur unvollständig darüber gesagt und ausgeführt werden könnte, ersetzen.

Anmerkung. Unter einer Menge früherer Theorieen der Gesangslehre zeichneten sich in der vorletzten Periode die J. A. Hiller'schen Arbeiten vorzüglich aus, sowohl seine „Anweisung zum musikalisch richtigen Gesange mit hinlänglichen Exempeln erläutert, Leipzig, 3. Aufl., 1809, als seine Anweisung zum musikalisch zierlichen Gesange, Leipzig 1779, und Kurze Anweisung zum Singen für Schulen in Städten und auf den Dörfern, nebst Exempelbuch, 1792. Eine neue Periode beginnt aber mit der Anwendung der Grundsätze Pestalozzi's auf die Gesanglehre. Sie ist mit großer Ausführlichkeit dargestellt in der „Gesangbildungslehre nach Pestalozzi's Grundsätzen, pädagogisch begründet von M. T. Pfeiffer, methodisch bearbeitet von H. G. Nägeli. Zürich 1810, und kürzer in dem Auszuge aus der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli zunächst für Volksschulen, mit einem Anhange 1-, 2- und 3stimmiger Gesänge. Leipzig 1811. Fortgegangen sind nun mehrere auf diesem Wege. Vollkommen hinreichend, um die Methode danach einzustudieren und sich anzueignen, sind B. C. L. Natorp's Anleitung zum Unterricht im Singen, Potsdam, zuerst 1813. 2. Ausg. 1817, womit Gläser's Anweisung zum Singen, Essen 1821, zu vergl. ist. — [Unter den neueren theoretischen Werken sind in erster Reihe zu nennen: Marx, A. F., Vollständige Chorschule, Leipzig 1860, Breitkopf und Härtel. Widmann, B., Chorschule, Regeln, Übungen und Lieder, methodisch geordnet, Leipzig 1863, Carl Merseburger. — Ferner: Sering, Fr. Wilh., Der Elementargesangunterricht, mit besonderer Berücksichtigung der ein-, zwei-, und mehrklassigen Volksschule. Bönicke, H., Chorgesangschule, 3 Kurse, Leipzig, Brandstetter. Kuhn, E., Gehör- und Stimmübungen. Eine Anleitung für die Hand des Lehrers zur Erteilung eines zweckmäßigen, methodisch geordneten Gesangunterrichtes in den beiden ersten Schuljahren, Mannheim, Schneider. Müller-Hartung, Grundlage für den Gesangunterricht in der Volksschule, Darmstadt, Ludwig Brill. Aufsätze von Wiget und Schneider über den Gesangunterr. im Jahrbuch d. V. für wissenschaftliche Pädagogik und von Hofmann im 5. Schuljahr von Rein 2c. Lehmann, Grundzüge zur methodischen Behandlung des Gesangunterrichts, 4. Aufl., Langensalza, Beyer. Kothe, Theor.-prakt. Leitfaden 2c. 6. Aufl. Leipzig 1880.]

Als treffliche Liedersammlungen sind zu empfehlen: L. Erk und Wilh. Greef, Singvögelein, Sammlung 1-, 2-, 3- und 4-stimmiger Lieder, Essen, Bädeker. Friedrich und Ludwig Erk und Wilh. Greef, Sängerhain. Sammlung heiterer und ernster Gesänge für Gymnasien, Real- und Bürgerschulen, ebendas. Erk, Friedrich und Ludwig, Vorstufe zum Erk-Greef'schen „Sängerhain." Ein- und zweistimmige Lieder für das Jugendalter vom 6. bis 9. Jahre, ebendas. „Liederheimat." Liederbuch für Schulen herausgegeben vom Hannoverschen Lehrer-Verein, 3 Hefte, Hannover, Hahn'sche Hofbuchhandlung. Gottschalg, Müller-Hartung, Bräunlich, Neues vaterländisches Liederbuch für Schulen, Heft I. für Elementarklassen, Heft II. für Mittelklassen, Heft III. für Oberklassen, Heft IV. für gehobenere Schulen. Reich, Reinhold, Liedersträußchen, Eine Sammlung zweistimmiger Lieder für Schule und Leben komponiert, Leipzig, Siegismund u. Volkening. Brähmig, B., Liederstrauß, Auswahl heiterer und ernster Gesänge für Töchterschulen, 4 Hefte, Leipzig, Merseburger. Baumert, Schulgesänge, Langensalza, Beyer. Derselbe, Deutsche Volkslieder, ebendaselbst, u. a.]

Viertes Kapitel.

Vom Unterricht in der Arithmetik und Mathematik.*)

Anmerk. des Herausgebers. Mathematik ist hier im Sinne von Geometrie genommen, während man gegenwärtig mit Mathematik das Gesamtgebiet der Größenlehre zu benennen pflegt, deren beide Hauptteile, die Lehre von den Zahl- und die Lehre von den Raumgrößen, mit Arithmetik und Geometrie bezeichnet werden.

66. Vorerinnerungen über die Wichtigkeit und den Einfluß beider Lehrobjekte.

Arithmetik und Mathematik können entweder als formelle Bildungsmittel des menschlichen Verstandes, oder als praktisch unentbehrlich für bestimmte Berufsarten des bürgerlichen Lebens betrachtet werden. Ihre letzten Gründe liegen in dem Wesen der Vernunft, und so hat es auch an sich keine Schwierigkeit, den Menschen, er stehe auf welcher Stufe der Bildung er wolle, zum Bewußtsein dieser reinen Vernunfterkenntnisse zu bringen, dadurch die Denkkraft in ihm zu üben und zu stärken und ein lebendiges Interesse für sie anzuregen. Da im bürgerlichen Leben von der Arithmetik noch häufiger als von der Mathe-

*) Die folgenden Paragraphen, sofern sie die Lehrart betreffen, enthalten zum Teil eigene, zum Teil die Ideeen eines vormaligen sehr einsichtsvollen und geübten Lehrers in einem Fache, worin mir selbst gründliche Kenntnisse und Erfahrungen abgehen. Ich gebe sie auch bei dieser Ausgabe meist unverändert, jedoch mit Hinweisungen auf die neuere Bearbeitung dieser Methodik, welche unstreitig zu den Hauptverdiensten der Pestalozzi'schen Schule gehört. Manches, was die Eigentümlichkeiten derselben betrifft, findet man in meiner Schrift über Pestalozzi's Grundsätze und Methoden. Halle 1810.

matik Gebrauch gemacht werden muß, wie denn Zählen überhaupt näher liegt, als Messen, so ist auch das Rechnen von jeher und unter allen Völkern, wo es Schulen gegeben hat, als notwendiges Lehrobjekt des früheren Unterrichts, die Mathematik aber wenigstens als die beste Vorschule einer höheren philosophischen Bildung betrachtet worden. Jedoch darf auch hier, bei den Ansprüchen, welche man an einzelne macht, nicht übersehen werden, daß 1. nicht alle eine gleich glückliche Anlage zur Kultur dieser Wissenschaft haben; daß 2. die Zeit, die man besonders bei solchen, deren Unterrichtsperiode sehr beschränkt ist, darauf zu wenden hat, mit den übrigen Lehrobjekten im gehörigen Verhältnis stehen muß; daß 3. die einseitige formelle Bildung, zu weit getrieben, der Bereicherung mit nicht minder wichtigen und zum Teil unentbehrlichen Sachkenntnissen, so wie auch 4. selbst der harmonischen Entwickelung der Seelenkräfte sehr nachteilig werden kann, und 5. der Einfluß für Verstandesbildung durch Mathematik auf die Bildung der ganzen Denk- und Urteilskraft gewiß oft zu hoch angeschlagen wird. Auch würde es unbillig sein, von jedem Jugendlehrer zu fordern, daß er ein vollkommner Lehrer der Arithmetik und Mathematik sein müsse, weil beides zur allgemeinen Menschenbildung unentbehrlich sei, so gewiß es bleibt, daß, auch bei gleichen Lehrtalenten, doch der am gründlichsten lehren wird, der in den Lehrstoff am tiefsten eingedrungen ist. Nur von einem solchen kann bei der Auswahl der Materien Weisheit und in der Methode Zweckmäßigkeit erwartet werden.

Anmerkung. 1. Die letzteren Bemerkungen sollen auf keine Weise die hohe Wichtigkeit und den großen Einfluß des arithmetischen und mathematischen Unterrichts zweifelhaft machen. Aber sie schienen notwendig in einer Zeitperiode, wo auch hierin der Übertreibungen so viele sind, und wo offenbar der jugendliche Geist in einzelnen Instituten leiden muß, wenn man es darauf anlegt, jedes Kind in dem, was man die Elemente der Zahl, der Form und der Größe nennt, gleich weit zu führen, und selbst die untersten Volksschulen davon nicht ausschließen will. — Daß man dies alles zu einem hohen Grade von Vollkommenheit gebracht haben und dennoch, sobald es auf andere Operationen des Verstandes ankommt, höchst unbeholfen, bis zum Kindischen unverständig, umgekehrt aber, wenn der Geist eine andere Richtung genommen hat, von dem allen wenig wissen, und dennoch höchst gebildet, in andern Künsten und Wissenschaften erfahren, ja viel brauchbarer für die Welt sein kann — dies wird zu wenig bedacht, so klar es, wenn man sich über sein beengendes Unterrichtssystem erheben und nur um sich schauen will, am Tage liegt.

2. Daß man schon längst eingesehen hat, daß tiefere Kenntnis und fast ausschließende Beschäftigung mit diesen Fächern nicht jedermanns Sache sei, noch weniger aber die Gabe, darin Unterricht zu geben, dies beweiset unter andern die bei vielen Schulen gemachte Einrichtung, für das Rechnen und die Mathematik eigne Lehrer anzustellen, um diesen Unterricht in allen oder den meisten Klassen

zu besorgen. Wirklich erfordert letzteres einen Lehrer, dessen Kopf zum Rechner und Mathematiker organisiert, der wenigstens ganz auf diesem Gebiete einheimisch ist und mit gründlicher Einsicht Gewandtheit besitzt, sich mitzuteilen. Denn auch diese fehlt oft den größten Mathematikern.

Da gleichwohl die Übung der Denkkraft an der Arithmetik und Mathematik gewiß keinen gereuen kann, auch, wenigstens in der häuslichen Erziehung, fast von jedem Lehrer mit Recht gefordert wird, daß er die Elemente des Rechnens und der Mathematik lehren soll, so bleibt dem, der sich selbst versäumt fühlt, nichts übrig, als durch Hilfe eines vorzüglichen Lehrbuchs, an das er sich streng halten muß, mit den Schülern selbst Schritt vor Schritt fortzuschreiten und — wenn auch nur um weniges — ihnen stets voraus zu sein. Dies ist hier ungleich leichter, als bei dem Unterricht in Sprachen und historischen Kenntnissen, wo es keine so bestimmte Folge giebt und das Lückenhafte des Wissens weit eher bemerkt wird. Wählt der Lehrer nur einen methodischen Wegweiser — welcher es auch sei — er kommt und führt sicher an ein gewisses Ziel. Nur die Willkür und das Hin- und Herschwanken von einer Lehrart zur andern schadet unfehlbar und hat lauter Stümperei zur Folge.

67. Arithmetische Vorübungen.

Dem Unterricht im gewöhnlichen Rechnen mit Ziffern kann und muß billig sehr vieles vorhergehen, was die Beschäftigung über das bloß Mechanische erhebt. Denn daß dies den Verstand nicht bildet, beweiset selbst das Beispiel der Blödsinnigen, die oft große Rechner sind. Das Entstehen der Zahlen und ihrer unzähligen Verhältnisse durch Anschauung deutlich erkennen zu lehren, statt mit Regeln anzufangen; so durch Veranschaulichung den Geist zum deutlichsten Bewußtsein zu bringen, was man thut, wenn man rechnet: dies sei das erste Ziel des Unterrichts. Daraus werden von selbst die ersten Versuche im Kopfrechnen hervorgehen. Es liegt selbst in dem ungebildeten Menschen eine dunkle Ahndung, wie man so etwas anzugreifen habe. Man sieht dies an Kindern und Erwachsenen, die nie eigentlich rechnen lernten und sich dennoch so leicht zu helfen wissen. Dies darf also nur zur deutlichen Vorstellung der Gründe erhoben werden. Sogar ehe noch an Lehrstunden gedacht wird, kann man im Umgange die ersten Versuche dieser Art vornehmen und dann nach und nach von dem einfachsten Zusammenzählen und Abziehen bis zu zusammengesetzteren Rechnungsarten fortgehen, ehe noch eine Ziffer geschrieben wird. Hüte man sich nur, die reinen arithmetischen Operationen so lange und weit fortzusetzen, daß keine zu große Kluft zwischen abstraktem Rechnen und der wirklichen Anwendung stattfinde. Daher mögen bald Beispiele hinzukommen. Übrigens muß das Kopfrechnen auch in der Folge, selbst wenn man schon zum Rechnen mit Ziffern übergegangen ist, noch immer geübt werden,*) weil es im prak-

[*) Kopf- und Tafelrechnen müssen nach dem gegenwärtigen Stand der Methodik bis zu den obern Stufen hin in enger Verbindung mit einander auftreten.

tischen Leben so vortreffliche Dienste leistet, auch für viele Kinder durch das Gefühl erhöhter Thätigkeit zur angenehmen Beschäftigung wird.

Anmerkung. Erläuterung durch einige Beispiele.

Die erste Übung, die man mit sehr kleinen Kindern schon gelegentlich vornehmen, und wozu man teils die sie umgebenden Dinge, teils Striche, Punkte, Bohnen, Würfel u. dgl. wählen kann, ist höchst einfach und hat bloß zum Zweck, Kinder zählen zu lassen; anfangs nicht bis über 10 hinaus, vorwärts und rückwärts, so daß immer erst eins zugesetzt oder weggenommen, dann diese Übung auch mit mehreren Zahlen auf dieselbe Art fortgesetzt wird, z. B. 1, 2. 2, 1. 1, 2, 3. 3, 2, 1 u. s. w., 2, 4. 4, 2. 2, 4, 6. 6, 4, 2 u. s. w., oder schwerer 100, 93, 86, 79, 72 u. s. w. Erst müssen sie aber zu einer vollen deutlichen Einsicht in allen Verhältnissen der einfachen Zahlen gelangt sein, ehe man zu den zusammengesetztern übergeht. Sobald sie bis hundert zählen können, sind sie schon zu einer natürlichen Rechenkunst fähig. Die Einheitstabelle nach der Pestalozzi'schen Methode, oder auch die Tillich'sche Rechenmaschine, sind unstreitig treffliche Hilfsmittel zur Versinnlichung.*) Die unten S. 105 anzuführenden Anleitungen zum Rechnen besagen das Weitere. M. s. darüber Bernhardi's gründliches Urteil in der Abhandlung: das Rechnen nach Pestalozzi als Mathematik des Kindes. Programm von 1808 und in den Ansichten über die Organisation der Schulen, S. 243.

68. Stufengang des Rechenunterrichts nach Regeln.

Der Unterricht im Rechnen nach Regeln geht von dem Zahlensystem aus. Es ist äußerst wichtig für die Folge, daß die Lehrlinge eine deutliche Vorstellung davon bekommen, wozu es allerlei Versinnlichungsmittel giebt.[1]) Das Einmaleins, das nun nötig wird, mag zwar recht sicher, jedoch nicht bloß mechanisch auswendig gelernt werden, und so, daß Kinder durch baldige Anwendung einsehen lernen, wie unentbehrlich es ihnen sei. Das Eins und Eins kann mehr eine Sache der Übung werden.[2]) Dann geht man zu den vier einfachen Rechnungsarten oder den sogenannten Species über. Die Regel kann

---

Zur Methode des elementaren Rechenunterrichts vergleiche: Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, Berlin 1873. Schneyer, der erste Rechenunterricht, Koburg. Göpfert, der Rechenunterricht in den drei ersten Schuljahren, Eisenach 1877. Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts, Wien 1878. Klauwell, das erste Schuljahr, Leipzig. Förster, die 2 ersten Schuljahre, Leipzig 1873. Wiedemann, Lehrer der Kleinen, Neu-Ruppin. Rein-Pickel-Scheller, das 1—5. Schuljahr, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Schütze, Kopfrechenschule, Langensalza, Beyer & Söhne. Krusche, Beiträge zur Methodik des elementaren Rechenunterrichts in Mann's Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht. Behl, Methodik des Rechenunterrichts, 2. Aufl., Langensalza, Hermann Beyer & Söhne.]

[*) Der Tillich'sche Rechenkasten, neuerdings wieder beschrieben in „Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts; Wien 1878" S. 4 ff., ist insbesondere durch die Stoy'sche Schule zu größerer Anerkennung gekommen. Außer ihm ist noch zu nennen die russische Rechenmaschine oder der Kugelapparat, gegenwärtig das verbreitetste Veranschaulichungsmittel für das elementare Rechnen. Auch die sogenannten Zahlbilder-Tafeln (siehe die Rechenwerke von Bräunlich, Böhme, Büttner, Sobolewsky 2c. 2c.) verdienen als Versinnlichungsmittel der Beachtung.]

man wieder selbst erfinden lassen, wenn man nur, was zu selten geschieht, mit benannten Zahlen, bei welchen sie etwas Deutliches denken, anfängt und die Fälle aus ihrem eignen Kreise hernimmt.[3]) Ist sie eingesehen, so gehe man zu Übungen an den mannigfaltigsten Beispielen über. Auch die Bruchrechnung wird ungleich weniger Schwierigkeit haben, sobald der Begriff einer gebrochenen Zahl zur Anschauung gebracht ist.[4]) Die Regel de tri setzt, wenn man nicht dabei bloß mechanisch verfahren will, schon einige Kenntnisse von der geometrischen Proportion voraus.[5]) Ist sie aber gründlich erlernt: so sind die zusammengesetzten Rechnungsarten, z. B. die Gesellschafts- und Kettenregel,[6]) bald eingeübt. Sie sind, recht gefaßt und oft in Anwendung gebracht, ein vorzügliches Mittel zur Verstandesbildung.

Anmerkung. 1. Das Kennen und Schreiben der 10 einfachen Ziffern hat keine Schwierigkeit. Es kann mit den ersten Lese- und Schreibübungen verbunden werden. Wichtiger ist, anschaulich zu machen, wie mit diesen wenigen Zeichen jede höhere Zahl bezeichnet werden kann, und wie die Ziffern ihren Wert durch ihre Stelle erhalten. Hier einige vorgeschlagene Hilfsmittel.

a) Nach der Bemerkung eines Mannes, der sich großes arithmetisches Ansehen erworben hat, Adam Riese, und nach dem Urteil eines noch wichtigeren großen Mathematikers, Kästner, ist anfangs der Gebrauch eines Rechenbrettes von großem Nutzen. Man nannte dies im 16. Jahrhundert die Rechnung auf den Linien. Es werden Parallellinien gezogen, in deren Zwischenräume Marken (Rechenpfennige) gelegt werden, um die Einer oder Zehner u. s. w. darzustellen. Die Marken selbst auf den Linien bedeuten Fünfer von jeder Gattung. (Eine nähere Anweisung und Vervollkommnung der Methode sehe man in Winterfeld's Arithmetik.)

b) Oder man nimmt eine Menge Zahlpfennige oder andre kleine Münzen; zählt davon nach der Ordnung 1—10 ab und macht aus diesen ein kleines Packet. Dann wieder 10 ebenso. Hat man 3 solche Packete und es bleiben nur einige, z. B. 8, übrig, so legt man jene Packete zur linken, die 8 einzelnen zur rechten. Nun liegt die Zahl 38 sehr anschaulich da. Man hat den Begriff eines Zehners. Nun fährt man fort und vermehrt die Zahl der Packete bis 10, schließt diese zusammen in ein großes Packet, legt dies um eine Stelle weiter zur linken Hand und bezeichnet es mit 100. Darauf macht man wieder einige, z. B. 8 Zehnerpackete, legt sie in die 2. Stelle. Daneben sechs einzelne Pfennige. So entsteht z. B. die Zahl 186. Man kann sie nun mit großen Ziffern auf den Tisch schreiben und jede Ziffer mit dem Packet, was ihr zugehört, belegen. So bilden sich deutliche Vorstellungen von Zehnern, Hunderten, Tausenden. Addition und Subtraktion u. s. w. läßt sich ebenso versinnlichen. — Ähnliche Zwecke haben die neuen Rechentafeln und Rechenmaschinen, z. B. die Tillich'sche. (siehe S. 100.)

2. Das Eins und Eins lernt sich am besten durch Übung.

Man fragt z. B.: Wie viel macht 9 und 4? Also auch 4 und 9? Wie viel 4 und 19? 4 und 29? 39? Das Gesetz der Ähnlichkeit in den Summen 13, 23, 33, 43, ist einleuchtend und setzt in den Stand, viele andre Summen sogleich anzugeben, sobald man nur z. B. weiß $9 + 4 = 13$. Ebenso macht man es mit $9 + 3 = 12$, $19 + 3 = 22$, $8 + 6 = 14$, $18 + 6 = 24$. Überdem ist $8 + 6$ eben so viel als $6 + 8$, folglich darf man nun das Eins und Eins der Zahlen bis 5 numerieren, um das Ganze in seinem Umfang zu wissen. Wer

das weiß, was 8 und 3 macht, weiß auch nach einer leichten Überlegung, was 18 und 3, oder 18 und 13 beträgt.

3. Hier ein paar Proben, wie die Regeln der Rechnungsarten selbst erfunden werden können.

Man läßt z. B. 3 Rthlr. 16 Gr. 8 Pf. zu 5 Rthlr. 10 Gr. 6. Pf. addieren. Daß die 6 Pf. mit den 8 Pf., nicht mit den 16 Gr. zusammengezählt werden müssen, ist von selbst klar, sobald nur begriffen ist, daß 6 Hasen und 16 Pferde weder 22 Hasen noch 22 Pferde ausmachen; eben so klar, daß man statt 14 Pf. setzen müsse 1 Gr. 2. Pf. u. s. w. Läßt man 4 Ruten 8 Fuß 5 Zoll zu 2 R. 4 F. 7 Z. Decimalmaß addieren und dann die Zahlen mit den Abstrakten 485, 247 vergleichen, so ist die Regel der gemeinen Addition gefunden. Denselben Weg kann man bei dem Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren wählen. Man lasse nur aus mehreren praktischen leicht zu übersehenden Beispielen die Begriffe dieser Rechnungsarten bilden und sich überzeugen, daß es einerlei gelte, ob man die ganzen Größen auf einmal, oder ob man nach und nach ihre einzelnen Teile mit derselben Zahl multipliziert oder dividiert.

4. Bruchrechnung. Auch hier gewinnt alles an Deutlichkeit durch Benennung irgend eines Ganzen.

In wie viel gleiche Teile soll das Ganze, z. B. der Thaler, Apfel u. s. w. geteilt werden, und wie viele sollen davon bekommen? Jenes bestimmt den Nenner, dies den Zähler. Der Nenner giebt also nur den Wert der einzelnen Stücke an und ist für den Zähler das, was der Nenner in der benannten Zahl ist. So ist z. B. $^2/_3$ nur eine bequeme Bezeichnung für 2 Drittel, so wie 2 Pf. für $^2/_{12}$ Gr. und also dem Ausdruck 2 Menschen, 2 Hunde völlig ähnlich. — Auf diese Art lassen sich die 4 Species mit Brüchen auf das deutlichste entwickeln und auf die Rechnungsart mit benannten Zahlen zurückführen. — Daß man aber, ehe man Brüche addiert, subtrahiert, dividiert, sie zuvor unter einerlei Benennung bringen, und dann nur die Zähler addieren, subtrahieren, dividieren müsse, wird dem Lehrling eben so auffallend sein, als daß man, um 12 Pferde, 4 Vögel und 6 Fische zu addieren, sie erst unter die Benennung Tiere bringen, und dann bloß die Zahlen, nicht die Namen der Tiere zu addieren habe. —

Daß die Multiplikation einer Größe mit einem echten Bruch weniger giebt, als die Größe selbst, befremdet keinen, der da weiß, daß eine Größe z. B. mit $^2/_3$ multiplizieren, nichts anderes heißen kann, als den dritten Teil von ihm zweimal nehmen, und daß der Quotient bei der Division echter Brüche größer ist, als der Dividend, sieht jeder leicht ein, sobald er weiß, daß der Quotient die Zahl ist, welche anzeigt, wie oft der Divisor im Dividend wiederholt ist.*)

5. Regel de tri.

Zunächst braucht der Schüler bloß zu wissen, wie man das 4. Glied aus 3 gegebenen finden müsse, und daß man das 1. und 2. Glied, oder auch das 1. und 3. mit einerlei Zahl multiplizieren oder dividieren könne; jenes, um den Grund der Regel zu verstehen, dies, um sich wichtige Rechnungsvorteile zu verschaffen.**) Daß sich die Wirkungen wie ihre Ursachen unter einerlei Umständen verhalten,

[*) Eine nicht unwesentliche Umgestaltung hat der Rechenunterricht infolge des metrischen Maß- und Gewichtssystems, sowie des neuen zehnteiligen Münzsystems erfahren. Insbesondere hat infolgedessen der Decimalbruchrechnung eine bevorzugte Stellung eingeräumt werden müssen.]

[**) Im Volksschulunterricht treten gegenwärtig die Proportionen mehr und mehr zurück. Man bedient sich statt ihrer der sogenannten Schlußrechnung, die auch dem mittelmäßig begabten Schüler eine klare Einsicht in das Rechnungsverhältnis gestattet, während die Proportionen häufig zu einem Rechnen nach einem dunkeln Gefühle verleiten. Vergl. Diesterweg, Wegweiser. 5. Aufl. 2. Bd. 1. Abteil. S. 307.]

läßt sich auch dem Kinde durch konkrete Fälle begreiflich machen. Danach wird es denn bald beurteilen lernen, ob es ein Exempel zur Regeldetri ist, oder nicht; z. B. 4 Pfd. kosten 3 Gr, was kosten 8 Scheffel? 1 Klafter kostet 10 Rthlr., was wiegen 12 Ballen?

6. Die Kettenregel, Gesellschaftsregel u. s. w. sind in zu vielen Fällen des praktischen Lebens brauchbar, um sie ganz zu übergehen und nicht wenigstens auf die Vorteile bei dem Ansatze aufmersam zu machen. Die nähere Anleitung findet man in allen Rechenbüchern.

Einen anderen Gang nehmen übrigens die Pestalozzi'schen und Tillich'schen Vorübungen. Vorläufig sei hier als eins der schätzbarsten Rechenlehrbücher — der Leitfaden des Hrn. W. v Türk empfohlen.

69. Gesetze der Methode.

Als gemeinere Gesetze einer guten Methodik des Rechenunterrichts bemerke man noch folgende: 1. Anfangs vermeide man alle zu langen Exempel. Sie töten Mut und Lust. Erst späterhin müssen sie mitunter vorkommen. 2. Die aufgegebenen Exempel sind am besten wirkliche oder mögliche aus dem Leben genommene Fälle und werden, wo es irgend angeht, aus der Sphäre der Jugend entlehnt. Man hat dabei zugleich Gelegenheit, mit den wahren, wenigstens den gewöhnlichen Preisen der Dinge bekannt zu machen, auch das, was billig jeder gebildete Mensch vom Maß, Gewicht, Geld und Einteilung der Zeit wissen muß, beizubringen. 3. Man setze dem Lehrling das Exempel nicht schon eingerichtet auf die Rechentafel, sondern gebe ihm die Aufgabe mündlich und lasse ihn selbst den Ansatz machen. 4. Statt alle in so vielen Rechenbüchern vorkommende Kunstgriffe mitzunehmen, suche man vielmehr alles auf allgemein gültige Sätze, deren Richtigkeit der Schüler einsehen muß, zurückzuführen. Man verweile zwar 5. nicht gar zu lange bei einer Rechnungsart, sondern richte es nur im Fortschritt des Unterrichts so ein, daß in den aufgegebenen Exempeln die schon eingeübten Rechnungen oft wieder vorkommen; doch eile man auch nicht weiter, ehe man gewiß weiß, daß der Schüler alles ganz sicher gefaßt hat. Wenn man z. B. die Spezies und die Regeldetri durchgegangen ist, so wiederhole und übe man sie alle durch verschiedene Rechnungsfragen, jedoch so, daß der Lehrling selber auffinde, zu welcher Rechenart jede gehöre, und wiederum das Exempel selbst ansetze. Allmählich mische man 6. in die Rechnungsaufgabe mit Fleiß einige Nebenumstände und Zahlen, die nicht zur Aufgabe gehören. Dadurch gewöhnt man, erst zu überlegen, ehe angesetzt wird. Eine gute Übung zur Schärfung des arithmetischen Verstandes ist 7. die Zerlegung einer gegebenen ganzen Zahl, entweder in alle möglichen Teile, oder in eine bestimmte Anzahl von Teilen. Mehrere Schüler könnten dabei wetteifern, wer die Teilungsarten am vollständigsten angiebt. — Eine ähnliche Übung ist die Zerfällung der Zahlen in ihre Faktoren

und die Aufzählung der nicht teilbaren von eins bis zu irgend einer beliebigen Zahl. 8. Bei fähigeren Köpfen ist es auch nützlich, die Duodezimalrechnung zur Erweiterung der Begriffe und zum Gebrauch in der täglichen Anwendung mit ihnen zu treiben. Man muß nur die Dutzende durch Punkte von einander sondern; das Übrige ist alles wie in dem Dezimalsystem. Das Rechnen im Kopf wird dabei geübt. Dies letztere setze man 9. unablässig fort und bringe in die Aufgaben eine feste Stufenfolge. Wo mehrere zugleich unterrichtet werden, läßt sich der Wetteifer ungemein beleben. Sehr brauchbar zur Übung in der arithmetischen Auflösungskunst sind auch 10. die Exempel, wo unter gegebenen Bedingungen etwas Unbekanntes aus dem Bekannten gesucht wird. Leichte Aufgaben kann man als Rätsel vorlegen und dabei zugleich die Elemente der Buchstabenrechnung (Algebra) beibringen. Bei der Durchsicht der ausgerechneten Exempel begnüge sich 11. der Lehrer nicht, „Richtig oder Unrichtig!" zu sagen, sondern lasse sich im Fall, wenigstens von nicht ganz sicheren oder zuverlässigen Schülern, Rechenschaft von ihrem Verfahren geben, im anderen die gemachten Fehler selbst auffinden und verbessern.

Unter der großen Menge arithmetischer Lehr- und Exempelbücher, (bis aufs Jahr 1786 zählte man schon zwischen 400—500) die, wiewohl mehr und weniger einen methodischen Gang nehmen, haben sich durch längeren Gebrauch folgende am meisten bewährt:

1. Für das Kopf- oder Gedankenrechnen — mehr noch als Köhler's Anweisung zum Kopfrechnen nebst Exempeln, 3. Aufl., Leipzig 1803, und H. W. Arendt's prakt. methodische Anleitung zum Kopfrechnen für Lehrer als Leitfaden, Altona 1806, so wie dessen Übungen im Kopfrechnen für Kinder, 2 Teile, ebendaselbst 1803—1806. Biermann's Leitfaden zu einem auf den Verstand wirkenden Unterricht, I. Teil, 2. Aufl., Hannover 1805 und dessen Anleitung zum Rechnen im Kopfe, 3. Abteil., 2. Aufl., Hannover 1795.

2. Für das Tafel- oder Zifferrechnen: a) zum Gebrauch in Volksschulen: Pöhlmann's prakt. Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst beizubringen, 2 Bde., Erlangen 1807 u. 1808. Splittegarb's Anleitung zum Rechnen, 2 Teile, Halle 1825 und dessen Handbuch für Lehrer rc., N. Aufl., Ebendas. F. G. Busse, Gemeinverständl. Rechenbuch für Schulen, 2 Teile, 4. Aufl., Leipzig 1808 und dessen Anleitung zum Gebrauch seines Rechenbuches, 2 Teile. Kries, Rechenbuch für Bürger- und Landschulen, Gotha 1805; und als Exempelbuch: vorzüglich Schellenberg, Kurzes und leichtes Rechenbuch für Anfänger, 3 Teile, 5. Aufl., Leipzig 1817. Lacroix, Anfangsgründe der Arithmetik, aus dem Franz. von Hahn, Berlin 1805 und dessen Anfangsgründe der Algebra, 2 Teile, Berlin 1804 u. 1805. Euler's Algebra, 2 Teile, 1796.

b) Für Lehrer und höhere Schulen: G. Kries, Gründliche An-

weisung zur Rechenkunst für Geübtere, Gotha 1818. Pöhlmann's Anhang zu seinem Rechenbuche, Erlangen 1808. C. G. Fischer, Rechenbuch für das gemeine Leben, 2 Teile, Berlin 1822; insonderheit für das kaufmännische Rechnen: C. F. Hoff, Vollständiges Hand- und Rechenbuch für angehende Kaufleute und Ökonomen, 2 Teile, Magdeburg 1809.

Als zweckmäßige Hilfsmittel zu Beschäftigung zahlreicher Schulklassen sind Junker's 138 Tafeln mit 2000 abgesondert ausgerechneten Exempeln, 5. Aufl., Halle 1821, umgearbeitet für Franken von Käppel, Nürnberg 1799; desgl. Arendt's 254 Rechentafeln, Altona 1808 und die sehr empfehlenswerten Schellenberg'schen Aufgaben, Leipzig 1817, bekannt. Durch eine genaue Stufenfolge empfehlen sich: (Baumgarten's) Vorlegeblätter zu Rechenübungen ꝛc., Leipzig 1808 und (Dinter's) Rechnungsaufgaben. Neust. 1807. (Siehe auch die weiter unten genannten Aufgabensammlungen.)

Wer die Pestalozzi'sche Methode befolgen will, wird, außer den in der Abhandlung über sie zu nennenden Tafeln und Hilfsbüchern, auch Rieß, Prakt. Anleitung zum Rechnen für Volksschulen, mit Benutzung der Pestalozzischen Methode, Magdeburg 1806, mit Nutzen gebrauchen. Das Hauptbuch sind: Jos. Schmid, Elemente der Zahl als Fundament der Algebra, Heidelberg 1810 und desselben Anwendung der Zahl auf Raum, Zeit, Wert und Ziffer, ebendaselbst 1810. Kenner der Wissenschaft tadeln die unnützneuen Terminologieen, finden der unfruchtbaren Fragen zu viel, ohne Heraushebung der Fundamentalaufgaben, rühmen aber das Aufmerksamkeit- und Verstandübende im allgemeinen.

Eine reine Darstellung der Arithmetik und eine kombinatorische Behandlung der Zahl hat vorzüglich Tillich in seinem Lehrbuch der Arithmetik gegeben. Unstreitig hat er mehr Einheit und inneren Zusammenhang in die Wissenschaft gebracht, indem er alle arithmetische Übungen auf eine Regel zurückzubringen sucht und in seiner Rechenmaschine zugleich ein sehr einfaches Versinnlichungsmittel der Zahlenverhältnisse giebt. Schade, daß die Methode bei ihren rein arithmetischen Operationen den praktischen Gebrauch nicht genug beachtet, eben daher besonders in Volksschulen kaum konsequent durchzuführen sein würde. — Rockstroh's Kunst, mit Einsicht und Bewußtsein fertig zu rechnen, Berlin 1810, ist jenem Lehrbuch ähnlich und für die erste Stufe des Rechnens vorzüglich brauchbar.

Ganz vorzüglich ist aber W. v. Türk's Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen, 2 Teile, Berlin 1817. Er vereinigt gewissermaßen das Beste aller Methoden.

[Schriften, durch welche die Methode des Rechenunterrichts im Geiste Pestalozzi's fortgebildet worden ist: H. Stephani, Anweisung zum Rechenunterricht, Nürnberg 1815. Kawerau, Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, Bunzlau 1818. Scholz, Faßliche Anweisung zum gründl. Kopf- u. Zifferrechnen, Halle 1824. Harnisch, Leitfaden bei dem Rechenunterricht (in den ersten Lieferungen des Schulrats an der Oder), Breslau 1814. Kranke, Lehrbuch des gemeinen Rechnens; Ausführliche Anleitung zu einem zweckmäßigen Unterricht im Rechnen; Theoret.-prakt. Anleitung zum Kopfrechnen,

Hannover 1818. 1824. 1828. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, Erfurt 1841. Derselbe, Sammlung arithm. Aufgaben, ebendas. 1852.

Von den Schriften, welche gegenwärtig den Unterricht bestimmen, sind zu nennen: Diesterweg-Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen, 2 Teile, Elberfeld, 6. Aufl. von E. Langenberg. 1864. Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht, Bunzlau, 3. Aufl., 1864. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen, Leipzig, 10. Aufl. von Klötzsch, 1876. Böhme, Anweisung zum Unterricht im Rechnen, Berlin. Kentenich, Der Rechenunterricht in der Volksschule, Köln. Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen, Berlin. Bräunlich-Hercher-Kirsten, Volkstüml. Rechnen, Langensalza 1864. Lorey-Dorschel, Prakt. Rechenwerk, 3. Teil, Handbuch, Eisenach 1877. Schütze, Praktische Anweisung zur Behandlung der Bruchrechnung und der bürgerl. Rechnungsarten, Leipzig 1877. Behl, Methodik des Rechenunterrichts in der Volksschule, 2. Aufl., Langensalza, Herm. Beyer & Söhne.

Die speziell für die Elementarstufe bearbeiteten Schriften siehe oben S. 100.

Aus der reichen Zahl von Aufgabensammlungen seien erwähnt die von Diesterweg-Heuser (in den neuen Aufl. von Langenberg), Stubba, Hentschel, Böhme, Berthelt, Lorey-Dorschel, Bräunlich-Gottschalg, W. Schmidt, Schellen (für weiterführende Schulen), Heuer, Hästers-Röhm. Schütze, Kluth, Behl, Langensalza, Beyer & Söhne.)

Speziell fürs Kopfrechnen: Die Aufgabensammlungen von Hentschel, Berthelt, Böhme, Schütze (Langensalza, Beyer & Söhne), Schmidt, Happich, Steinert.]

70. Übergang zur Mathematik.

Daß mathematische Kenntnisse nicht bloß für die höheren Klassen der Gelehrtenschulen gehören, daß sie neben ihrer praktischen Brauchbarkeit in dem bürgerlichen Leben auch ein treffliches Bildungsmittel des Geistes sind, überhaupt Mathematik eine Schule des strengen und regelmäßigen Denkens, folglich auch ein Mittel sei, den leicht zerstreuten Geist der Jugend zu sammeln und zur Abstraktion zu gewöhnen, wird immer mehr anerkannt. Können nun gleich bei weitem nicht alle, die man in Schulen oder sonst unterrichtet, hier gleich weit gebracht werden, wozu es an Zeit, Gelegenheit und vielen unstreitig auch an natürlichen Anlagen fehlt, so kann man doch wenigstens die Vorübungen, die vom Sinnlichen und Anschaubaren der Formen ausgehen, viel allgemeiner anstellen, als gewöhnlich geschieht. Es lassen sich hierzu nicht nur die geometrischen Körper, sondern auch eine Menge der uns zunächst umgebenden Gegenstände benutzen. Durch elementarischen Zeichenunterricht kann man schon die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen und sie gelegentlich auf die Eigenschaften der Verhältnisse derselben führen. Was man in unseren Zeiten ein ABC der Anschauung genannt hat, ist ebenfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie.

Es ist unter dem Namen der Formenlehre in neueren Zeiten in hohem Grade ausgebildet und von einzelnen Methodikern sehr glücklich bearbeitet.

Anmerk. 1. Folgendes zur Erläuterung.

Was ein Körper ist, weiß schon jedes Kind. Ein geometrischer Körper ist der physische, bloß in Absicht auf Form und Größe betrachtet. Dies läßt sich auch sinnlich machen. Wer ein Zimmer zu einem gewissen Zweck sucht, muß wissen, wie lang, wie breit, wie hoch es ist. An die Materie, welche den Raum erfüllt, denkt er nicht, wenn er nach der Größe fragt. Er hat den geometrischen Raum im Sinn. Wer einen Garten kauft und nach seiner Größe fragt, will nur Länge und Breite wissen; er fragt nicht nach der Dicke. Er hat also die Fläche im Sinn. Wie groß ist der Weg nach Berlin? — heißt nicht, wie breit? wie dick? — Es heißt nur, wie lang? Wer daher so fragt, hat bloß die Ausdehnung in die Länge im Sinn.

Oder man läßt das Kind sich denken, daß ein Würfel, eine Kugel, eine Tischplatte u. s. w. mit Gyps oder Wachs umgossen würde, und wenn alles fest geworden, aus dem Umguß verschwände. Der Raum und die ganze Form des Körpers wird doch noch zurückbleiben. So läßt sich leicht der Begriff des geometrischen Raums, des Körpers und dessen Grenzen (die Fläche) und deren Grenzen (die Linien) und deren Grenzen (die Punkte) absondern. Doch darf man nicht eher zu Flächen übergehen, bis erst die einfacheren Formen, der Punkt und die Linie, mit ihren mannigfaltigen Bezeichnungen begriffen sind. — Pöhlmann's stereometrischer Apparat oder der Tillich'sche, Leipzig 1807, den sich ein geschickter Lehrer auch selbst verfertigen kann, sind treffliche Versinnlichungsmittel.

2. Dem Nachzeichnen geometrischer Figuren gehe das Erfinden vorher. Erst gerade Linien, die sich durchschneiden oder nicht durchschneiden. So entstehen die Begriffe von Winkeln, Parallellinien, dann Dreiecke, da das Kind bald sieht, daß noch so weit verlängerte Schenkel eines Winkels keinen Raum einschließen. Darauf die verschiedenen Arten, einen Raum durch gerade und krumme Linien einzuschließen. Dann läßt man von jeder Art mehrere zeichnen, ausschneiden, mit einander vergleichen, an einander legen u. s. w. Auch hier ist der Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre von W. v. Türk, mit 11 Kupfertafeln, Berlin 1817 das allervorzüglichste Hilfsmittel und kann selbst weniger vorgeübten Lehrern zum Selbststudium hinreichen.

3. Viele Grundsätze der Geometrie sind gewöhnliche Schlußfolgen und Handlungsarten. Viele werden praktisch angewendet, ohne daß man der Regel sich bewußt ist.

Z. B. zwei Dinge, die einem dritten gleich sind, sind sich selbst gleich. — Den Grundsatz der Kongruenz, oder daß Figuren, die einander decken, sich gleich und ähnlich sind, befolgt jedes Mädchen, das sich ein Papier zu einem gegebenen Muster abschneidet.

71. Bemerkungen über die Methodik des mathematischen Unterrichts.

Wenn gleich die Mathematik eine strenge Wissenschaft ist, in welcher, nach einer wirklich notwendigen Folge, ein Lehrsatz in den andern greift: so leidet es doch keinen Zweifel, daß man nach der Verschiedenheit des Bedürfnisses, der subjektiven Beschaffenheit der Schüler und dem eigentlichen Zweck, den man bei einzelnen erreichen will, auch bei ihr verschiedene Wege einschlagen könne, und daß selbst hier von keiner absoluten Methode die Rede sein sollte. Ein andres ists, ob man den Unterricht vorzüglich nur auf praktische Zwecke (wie etwa in

Realschulen) berechnen, ob man sich mit einer bloßen Elementargeometrie begnügen, oder das Ganze der Wissenschaft nach der strengsten Lehrart, um eigentliche Mathematiker zu bilden, behandeln will. Da zu dem letzteren nur die wenigsten Köpfe geeignet sind, so ist beinah in keinem Fach die Unterweisung vieler zu gleicher Zeit so schwierig als hier. Daher belohnt sich auch der Unterricht oft weniger, als man erwartet. Das allgemeinste Gesetz bleibt gleichwohl, daß vor allen Dingen ein fester Grund durch die reine Mathematik gelegt und sie so, namentlich in den höheren Schulen, als das allernotwendigste behandelt werde. Hiervon wird sich schon als Übung und Stärkung der Denkkraft, wenn auch in der Folge gar kein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht werden sollte, in der Anwendung der Lehrsätze auf Gegenstände des gemeinen Lebens der Nutzen ganz unfehlbar auf mannigfaltige Weise bewähren. Das zu freie Überschreiten zu dem Praktischen, wobei dem Schüler am Ende mehr an Unterhaltung und Befriedigung der Neugier liegt, hat ein oberflächliches und unsicheres Wissen zur notwendigen Folge. Nur da, wo die praktische Anwendung wahres Bedürfnis und beinah einziger Zweck ist, thut man wohl, die Planimetrie und Stereometrie schon zeitig auf Fälle des gemeinen Lebens anzuwenden. Unter den Teilen der angewandten Mathematik hat übrigens für einen großen Teil von Schülern die Mechanik, für alle aber die Astronomie das höchste Interesse.

72. Verbindung der akroamatischen und heuristischen Methode.

Daß überall die Methode die beste ist, welche den Schüler am meisten veranlaßt, selbst zu denken, zu suchen, zu finden, gilt ganz vorzüglich von der mathematischen Lehrart. Sie muß recht eigentlich heuristisch sein.[1]) „Aber — sagt ein erfahrner Schulmann — der akroamatische Vortrag muß den Anfänger des heuristischen Unterrichts empfänglich machen; muß ihm die Grundvorstellungen der einzelnen Wissenschaften, welche die reine Mathematik ausmachen, im Zusammenhange gründlich und deutlich mitteilen; die Methode, Hilfskonstruktionen zu finden, an einigen Beispielen darstellen; das Wissen einer Beweisart an einzelnen Beweisen entfalten; die Operation des Verstandes in der Bildung der Begriffe an einzelnen Begriffen anschaulich machen. Dieses alles muß so geschehen, daß des Anfängers Kräfte wirklich zur Thätigkeit aufgeregt werden. Ohne diese Vorbereitung wird der heuristische Unterricht — der auch hier nicht mit der sokratischen Lehrart zu verwechseln ist[2]) — nicht befriedigend gelingen, und ihm selbst wird der akroamatische immer wieder zur Seite treten müssen, wo der Gegenstand noch zu viel Schwierigkeiten hat. Beide Lehrmethoden müssen sich daher stets unterstützen.“ — Den Gang, welchen der Unterricht selbst zu nehmen hat, zeichnen dem Lehrer die bewährtesten Meister der Wissenschaft

vor, und bei der Höhe, auf welcher sie jetzt steht und auf welche sie gekommen ist, ehe von so mancher neuerlich als einzig richtig angepriesenen Methode die Rede war, ist wohl außer Zweifel gesetzt, daß man nicht nötig habe, die Bahnen des Euklides und seiner glücklichsten Nachfolger zu verlassen. Bleibe nur der Lehrer jenen Führern treu; strebe er in seinem Vortrage nach dem höchsten Grad der Deutlichkeit und Konsequenz und gehe nie eher weiter, als bis er sicher sein kann, daß jeder Lehrsatz ganz begriffen und der Schüler fähig ist, ihn eben so klar wieder zu geben, wie er ihn empfangen hat; ermüde er nicht im Wiederholen des Vorhergegangenen; beachte er überall auch bei diesem Unterricht die Individualität des Schülers und seine natürlich größern oder geringern Anlagen zu mathematischen Studien; gebe endlich hinlänglichen Stoff zur Selbstbeschäftigung: so wird er seines Zwecks gewiß nicht verfehlen. Je selbstthätiger sich der Schüler fühlen, je mehr er der eignen Thätigkeit seines Geistes zu danken haben wird, desto mehr Liebe für die Wissenschaft wird er gewinnen.

Anmerkung. 1. „Die Aufsuchung und Erfindung der Beweise — sagt der oben angeführte praktische Schulmann, Herr C. R. Matthias — kann sehr oft dem Privatfleiße der Lehrlinge überlassen werden, aber der Lehrer versäume nicht, sie dazu anzuleiten. Ich gebe meinen Schülern bald eine Analysis, um ihnen zu zeigen, wie sie die auf einer Auflösung oder einen Beweis hinführende Überlegung anzustellen haben, und fordere, daraus die Synthesis zu entwickeln und sie anzuordnen. Bald teile ich ihnen eine Disposition zu einem Beweise mit, welche bloß die Hauptschlüsse andeutet, und überlasse ihnen, die Prämissen zu demselben aufzusuchen und folgerecht zu kombinieren; bald deute ich ihnen die Synthesen einer Auflösung an, und sie müssen den Gründen nachforschen und die Auflösung ausführen; bald liefere ich ihnen Data, deren Kombination sie auf ein Theorem und dessen Beweis leitet, bald lege ich ihnen Fragen vor, deren Beantwortung mit den Gründen sie zu geben haben; bald erhalten sie bloß ein Theorem, oder gewisse Folgen aus Konstruktionen und Theoremen, und nun liegt ihnen ob, die Gründe von jenem und diese Konstruktionen und Lehrsätze anzugeben. So glaube ich in diese Übungen Mannigfaltigkeit zu bringen.“ —

Die ausgearbeiteten Beweise und Auflösungen werden von einem und dem andern Schüler in den Lehrstunden mündlich wieder vorgetragen, so daß sein Vortrag nicht nur den Beweis oder die Auflösung darlegt, sondern auch gleichsam eine Geschichte seiner Erfindung oder seiner Bearbeitung des Vorgetragenen ist. Die übrigen Schüler geben dann ihr Urteil darüber ab, und dies bietet zu mancherlei nützlichen geometrischen oder logischen Unterhaltungen Gelegenheit dar. S. T. A. Matthias, Anleitung zur Erfindung und Ausführung elementarischer Beweise und Auflösungen. Magdeburg 1811. S. VI.

2. Eben dieser gleich achtungswerte Theoretiker als Praktiker hat den Unterschied der sokratischen und heuristischen Lehrart, teils in den Gedanken über die Anwendung der Sokratik im mathematischen Unterricht, (Guts Muth's

Bibl. 1801. Zw. B.) teils in den Erläuterungen zu seinem Leitfaden (s. I. T., S. 23) vortrefflich entwickelt. Auch leidet das Gesagte Anwendung auf alle Arten des Unterrichts, in welchen beide Methoden anwendbar sind:

Die heuristische Methode ist von der sokratischen Lehrart noch verschieden, wenngleich beide sehr wohl mit einander verbunden werden können und müssen, jedoch so, daß jene vorherrsche. Im allgemeinen unterscheiden sich beide darin von einander, daß bei der heuristischen eigentlich der Schüler der Thätigste unter der wissenschaftlichen Aufsicht des Lehrers bleibt; bei der sokratischen hingegen seine Thätigkeit weit mehr von der Leitung des Lehrers abhängig erhalten wird. Bei jener nämlich geht der Schüler ganz seinen eignen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer immer nur insofern achtet, als nötig ist, damit der betretene richtige Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch irreleitenden Abweg verwandele: bei dieser muß er sich auf dem Wege fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet; bei der heuristischen entwickelt also der Schüler seine Schlüsse aus seinem Innern: bei der sokratischen wird ihm in des Lehrers Fragen unabläſſig vorgehalten,' woraus er schließen soll. Oft schließt sogar, wenngleich versteckter Weise, der Lehrer für ihn, und seine Antworten sind unthätige Bejahungen oder Verneinungen; bei jener liegt das Ziel seiner Forschung in heller Nähe vor ihm, er hat alle Data vorrätig, welche er benutzen muß, um sein Resultat zu finden, und irrte er auch hier oder dort in deren Benutzung, so wird selbst sein Irrtum lehrreich für ihn: bei dieser sieht er anfangs nicht immer sogleich, wie er und woraus er sein Resultat finden werde, er schreitet an des Lehrers Hand, freilich vor Verirrung mehr gesichert, weiter, aber auch weniger gewahr werdend, wie Irrtümer entspringen und wie sie zu verhüten sind; bei jener findet er selber oft den kürzesten Weg ans Ziel und fühlt, an demselben angelangt, in sich Kraft und Mut zum weiteren Fortschreiten erhöhet: bei dieser verfolgt er wohl öfter einen längern Weg, an dessen Ende er sich zu neuer Thätigkeit wenig oder gar nicht gestärkt fühlt; bei jener übersieht er am Schlusse seiner Untersuchung mit vollster Klarheit, wie er zu seinem befriedigenden Resultat gelangt ist: bei dieser weiß er oft nicht mit Bestimmtheit anzugeben, wie er das Resultat gefunden habe, eben weil er seine Aufmerksamkeit zwischen seinen Stoff und die fremde Leitung, häufig bloße Führung, in dessen Behandlung zu sehr teilen mußte. Sollte die Behauptung wohl so ganz unrichtig sein, daß die sokratische Lehrart, ausschließlich angewendet, selten eigentliche Selbstdenker gebildet habe? Leugnen kann niemand, daß sie sich vortrefflich eigene, die Thätigkeit des Geistes anzuregen, das Spiel der Seelenkräfte wieder in Gang zu bringen, wenn es zu stocken drohet; aber auch nicht leugnen kann man, daß sie, ausschließlich benutzt, dem Geiste zu wenig freien Spielraum gönne, sich eigentümlich zu äußern und zu entfalten. Man lasse nur Schüler, die nie anders, als durch sie zum Denken angeführt worden, versuchen, allein etwas zu erforschen: wie verlassen werden sie sich fühlen, wie so wenig sich Kraft zutrauen, das Verlangte zu leisten. Die Erfahrung zeigt auch, daß fähigere Köpfe sich nur mit geheimem Sträuben von ihr leiten lassen; sie eilen im Gefühle ihrer Selbständigkeit dem sokratisierenden Lehrer gern vor und werden unmutig über die Fesseln, in denen sie ihre Schritte nach den seinigen abmessen sollen. Die Subjektivität des Schülers geht nicht selten durch ihre unablässige, alleinige Anwendung verloren. Sie bereitet endlich auch, allein angewendet, den Schüler keineswegs vor, sich selbst durch das Studium größerer oder klassischer Werke in der Wissenschaft weiter zu führen, was bei dem so glücklich von statten gehet, der zeitig gewöhnt worden, sich auf sich selbst zu verlassen und eintretende Schwierigkeiten durch eigene Kraft zu beseitigen.

Zu den litterarischen Hilfsmitteln gehören:

I. Für das eigene Studium des Lehrers — vor allen des klassischen Euclidis elementorum matheseos Libri XV, wovon die Ausg. von D. Gregorius Oxon. 1703 die schönste ist. Les œuvres d'Euclide, trad. en latin et en franç. par F. Peyrad, Paris 1814—1818, 3 Vol. (Beste, weil nach dem ältesten Kodex bearbeitete Ausgabe, wenn auch vielleicht nicht so stattlich wie die Oxforder). Die beste Handausgabe hat R. Simson, Glasgue 1756 4. geliefert. Eine Schulausgabe der 6 ersten Bücher erschien von Reide. (Deutsch von Lorenz und N. Ausg. von Mollweide, Halle 1824.) Nächstdem die vollständigen Lehrgebäude von Euler, Kästner, Karsten, Hahn, desgl. J. A. Fischer's Grundriß der gesamten reinen höhern Mathematik, 1 Bde., Leipzig 1807—1809. Pasquich's Anfangsgründe der gesamten theoretischen Mathematik, 2 Bde., Wien 1812. Ferner Büsch, Encyklopädie der mathemat. Wissenschaften, Hamburg 1790, und desselben Versuch einer Mathematik zum Nutzen und Vergnügen für das bürgerliche Leben, 3 Teile, N. Aufl., 1798. Über Astronomie insonderheit: Bode, Anleitung zur Kenntnis des gestirnten Himmels, mit Kupfern, 8. Aufl., Berlin 1823. Desselben kurzgefaßte Erläuterung der Sternkunde mit Kupfern, 2. Aufl., 1793. C. H. Voigt's Lehrbuch einer popul. Sternkunde, Weimar 1799 und Klügel's Anfangsgründe der Astronomie, Berlin 1793. [Montucla, Histoire des mathématiques, Neue Aufl., fortgesetzt von de la Lande, Paris 1799, 4. Chasles, Geschichte der Geometrie, hauptsächlich mit bezug auf die neueren Methoden. Aus dem Franz. übertrag. v. Sohncke, Halle 1839, Gebauer. Cantor, Mathemat. Beiträge zum Kulturleben der Völker, Halle 1863, H. W. Schmidt. Dess. „Vorlesungen üb. d. Gesch. d. Mathem.", 1 Bd., Lpz. 1880, Teubner. Bretschneider, Die Geometrie u. die Geometer vor Euklides, Leipz. 1870, Teubner. Hankel, Zur Gesch. d. Mathematik i. Altertum u. Mittelalter, Leipz. 1874, Teubner.

Kompendien und Fundamental-Werke:

Ohm, Versuch eines vollkommen konsequenten Systems der Mathematik, Berlin 1828. Klügel, Mathematisches Wörterbuch, 5 Bde., und 2 Bde. Supplement von Grunert, Leipzig 1803—1837. Newton, Principia philosophiae naturalis mathematica. Euler's Werke. Gauß' Werke. R. Baltzer, Theorie und Anwendung der Determinanten, 2. Aufl., Leipzig 1864, Hirzel; seitdem mehrmals neu aufgelegt. S. Günther, Lehrbuch der Determinanten-Theorie, Erlangen 1875, Besold; seitdem wieder neu aufgelegt. H. Klein, Handbuch der allgemeinen Himmelsbeschreibung, 2 Teile, Braunschweig 1869, Vieweg u. Sohn, u. a.]

II. Unter den Lehrbüchern verdienen besonders empfohlen zu werden:

a) für den früheren Unterricht: Pöhlmann's Anfangsgründe der Geometrie, als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benutzt, 3 Teile, Fürth 1804. Dessen Unterhaltungen über stereometr. Wahrheiten zc., Erlangen 1808. F. G. Busse, Anfangsunterricht in der Geometrie, 8. Aufl., 2 Teile, Freiburg 1808. Vieth, erster Unterricht in der Mathematik für Bürgerschulen, 6. Aufl., Leipzig 1821. F. W. v. Türk, Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre, Berlin 1820. v. Winterfeld's Anfangsgründe d. Mathematik,

zum Gebrauch für Schulen und Selbstlehrlinge, 4 Teile, 3te Ausg., Braunschweig 1806 f. Schmidt, von den Weltkörpern, Leipzig 1789. [Hofmann, Geometrische Anschauungslehre 1815. Graßmann, Raumlehre für Volksschulen, 2 Teile, 1837. Diesterweg, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre, 1822. Otto Schulz, Lehrbuch der Raumlehre, f. d. Elementarunterricht, 1850. Ders., Raumlehre oder Geometrie, 2. Aufl. 1873]

[An neuern Schriften für den Volksschulunterricht sind zu nennen:

Diesterweg, Elementar-Geometrie, bearbeitet von Langenberg, Frankfurt a. M., 1872. Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. 5. Aufl., 1867. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Schullehrer-Seminare, 8. Aufl., 1879. *Pickel, Geometrie der Volksschule, 5. Aufl., Dreden 1882. Kaiser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen, 1875. *Bartholomäi, Die Grundlehren der Geometrie in elem. Darstellung, Langensalza 1876, Beyer & Söhne; Adam, W., Ausführl. Lehrb. d. Planimetrie, ebendas.; Adam, R., Raumlehre mit Übungen im Zeichnen u. Messen, ebendas.; Zizmann, Geometrie der Volksschule, ebendas. Kaselitz, Die Geometrie in der Bürgerschule, Berlin 1873. Oppel, Leitfaden für den geometrischen Unterricht, 2. Aufl., Frankfurt a. M. Winter 1878. Nissen, weil. Sem.-Lehrer, Lehrbuch der Elementar-Mathematik, für den Unterricht in Schullehrer-Seminarien und Realschulen, sowie für den Selbstunterricht, 2. Aufl., Schleswig 1882.]

b) Für den höheren Schulunterricht: Klügel's Anfangsgründe der Arithmetik, Geometrie und Trigonometrie, 6. Aufl., Berlin 1819. G. G. L. Schmidt's Anfangsgründe der Mathem. zum Gebrauch für Schulen, 1.—3. Teil, Frankfurt a. M. 1797—1807. F. W. Streit, Lehrbuch der reinen Mathem. für den Selbstunterricht, 9 Teile, Weimar 1816—1823. *Lorenz, Grundriß der reinen und angewandten Mathematik, 3 Teile, Helmstädt 1819—1821; vergl. mit des Verf. größerem Werke, Elemente der Mathematik, 3 Teile, Leipzig 1797. Vieth, Anfangsgr. der Mathem., 3 Teile, 2. Aufl., Leipzig 1806—1821. Kries, Lehrb. der reinen Mathematik für die obern Klassen gelehrter Schulen, Jena 1822. Die Elemente der Algebra und Analysis nebst ihrer Anwendung auf Geometrie. — Ein Lehrbuch f. Gymnasien, Berlin 1815. Vorzügl. E. G. Fischer, Lehrbuch der Elementar-Mathematik für Schulen, 1.—3. Teil, Berlin 1820—1824. Mehr im Geist der Pestalozzi'schen Methode bearbeitete Tillich sein Lehrbuch der Geometrie, mit 16 Kupfern, Leipzig 1806, und Jos. Schmid, die Elemente der Form und Größen, 1. u. 2. Teil, Bern 1809, wovon weiter unten bei der Kritik der Pestalozzi'schen Schule mehr gesagt werden soll.

[Von den neuen Werken für den höhern Schulunterricht sind zu nennen:

a) für das Gesamtgebiet der Mathematik: Kambly, Die Elementarmathematik, 4 Teile, Breslau. Grunert, Lehrbuch der Mathematik, 4 Teile, Brandenburg. Graßmann, Lehrbuch der Mathematik, Berlin 1865. Helmes, Elementarmathematik, Hannover. Wittstein, Lehrb. der Elementarmathematik, Hannover 1869. Handbuch der Mathematik von Schlömilch, unter Mitwirkung von Reidt und Heyer, 2 Bde., Breslau 1880—1881.

b) Für Arithmetik: Lübsen, Lehrb. der Arithmetik und Alg., Leipzig. Derselbe, Ausführl. Lehrbuch der Analys., ebendas. Spiecker, Leitf. für den arithm. Unterr., Potsdam 1881. Spitz, Lehrb. d. allgem. Arithm., Heidelberg, 4. Aufl., Leipzig 1882, Winter. Schoof, Arithm. und Algebra, Hannover. Adam, Lehrbuch der Buchstabenr. u. Algebra. Lorey-Dorschel, Prakt. Rechenwerk, Handb., Eisenach 1876. R. Baltzer, Die Elemente der Mathematik, 1 Bd., Arithm. u. Algebra, 6. Aufl., Leipzig 1879, Hirzel.

c) Für den geometr. Unterricht: Lübsen, Lehrbuch der Elementargeometrie, Leipzig. Ders., Lehrb. der ebenen Geometrie, Potsdam. Brettner, Lehrb. der Geometrie, 3 Teile, Ratibor. Burbach, Grundriß der Planimetrie, Gotha. Gandtner, Die Elemente der analyt. Geometrie, Leipzig. Weißenborn, Elemente der Planimetrie, Eisenach. Spitz, Lehrb. der ebenen Geometrie, Lehrb. der Stereometrie, Lehrb. der ebenen Trigonom., 5. Aufl., Leipzig 1882, Winter. Heis u. Eschweiler, Lehrbuch der Geometrie, Köln. Koppe, Die Planim. f. d. Schul- und Selbstunterr., Essen. Ders., Stereometrie, ebene Trigonometrie, sphär. Trigonom. Kunze, Lehrb. der Geometrie, Jena. Schlömilch, Geometrie des Maßes, Eisenach 1873; seitdem neu aufgelegt. R. Baltzer, Die Elemente der Mathematik, 2. Bd. Planimetrie, Stereometrie und Trigonometrie, Leipzig 1861, Hirzel; seitdem neu aufgelegt.

d) Aufgabensammlungen für den arithmetischen Unterricht: Hirsch, Meier, Sammlung von Beispielen und Aufgaben (neue Aufl. von Bertram) Berlin, Dunker. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik, besonders in Beziehung auf die Aufgabensammlung von Meier Hirsch, 2 Teile, Berlin 1820, Duncker und Humblot; seitdem mehrmals neu aufgelegt. Bardey, Methodisch geordnete Aufgabensammlung, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend, über alle Teile der Elementar-Arithmetik, 10. Aufl., Leipzig 1882, Teubner. Heis, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der Arithm. und Algebra, 61. Aufl., 1882. Martus, Mathematische Aufgaben, 5. Aufl., Greifswald 1880, Koch. Hofmann, Samml. von Aufgaben aus der Arithm. u. Algebra, 4. Aufl., Bayreuth 1881, Grau.

e) Aufgaben für den geometrischen Unterricht: Gandtner u. Junghans, Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie, 3. Aufl., Berlin 1882, Weidmann'sche Buchhandlung. Hofmann, Aufgaben über Anwendung der Algebra auf Geometrie, Bayreuth 1865. Jochens, Trigonometr. Aufgaben nebst Auflösungen, Berlin 1870. Wittiber, Trigonom. Aufgaben nebst Auflösungen, 2 Teile, Breslau 1864. Wöckel, Geometrie der Alten, 12. Aufl., Nürnb. 1880, Korn. Reidt, Planimetr. Aufgab., 2 Tle., Breslau 1882, Trewendt.

f) Tafeln: August, Vollst. logar. und trigonom. Tafeln, Leipzig. Vega, Logarithm.-trigonom. Handbuch, Berlin. Köhler, Logarithm.-trigonom. Handbuch, Leipzig. Schlömilch, Fünfstell. logarithm. u. trigonom. Tafeln, Braunschweig. Wittstein, Fünfstell. logarithm.-trigonom. Tafeln, Hannover.]

Die heuristische Methode ist musterhaft dargestellt in J. A. Matthias, Leitfaden für reinen heuristischen Schulunterricht über die allgemeine Größenlehre, Elementargeometrie, ebene Trigonometrie, gemeine Algebra und Apollonischen Kegelschnitte.

Magdeburg 1814, nebst den für Lehrer höchst wichtigen Erläuterungen in dem Leitfaden. 1.—3. Abteil. Magdeburg 1814 und 15. Selbst das Beste aus der Litteratur findet man darin nachgewiesen.

III. Über die Methode des mathematischen Unterrichts vergleiche man: Große, Über den Unterricht in der Mathematik und Arithmetik auf Schulen, in Resewitz, Gedanken &c., 3. Teil, 2 St. Hanstein, Über den Vortrag der Mathematik, besonders der Geometrie in den unteren Schulklassen, Stendal 1804. Hecker, Über die verschiedenen Methoden in den mathematischen Wissenschaften auf Gelehrtenschulen, Berlin 1804. L. A. Märtens, Erleichterung eines gründlichen Studiums der Mathematik als Bildungswissenschaft, Helmst. 1805 und Kästner, Über die Art, Kindern Geometrie und Mathematik beizubringen, im Braunschw. Journale 1788, S. 7 u. 8. — Über den hohen Wert des mathem. Unterrichts s. m. die Einleitung zu Herbart's ABC der Anschauung (s. Teil 3, S. 400), und in Bernhardi's Ansichten S. 215 das gehaltvolle Programm: Mathematik und Sprachen. [Ohm: Der Geist der mathematischen Analysis, Berlin. Erste Abhandlung. Duncker und Humblot, 1842. Zweite Abhandlung. Erlangen, Heyder, 1846. Fresenius, Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur, Frankfurt a. M., Brönner, 1854. Fresenius, Die psychologischen Grundlagen der Naturwissenschaft, Wiesbaden 1868. Schwarz, Versuch einer Philosophie der Mathematik, verbunden mit einer Kritik der Aufstellungen Hegel's über den Zweck und die Natur der höheren Analysis, Halle, H. W. Schmidt, 1853. Baumann, Die Lehren von Raum, Zeit und Mathematik in der neueren Philosophie. Berlin, G. Reimer, 2 Bde., 1868—1869. J. Löser, Das Kopfrechnen in den deutschen Schulen. Methodisch-praktisches Handbuch für den Lehrer, sowie für Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminarien, 2. Aufl., Weinheim, Ackermann, 1882. — Bartholomäi's Aufsätze über die Geometrie der Volksschule in Mann's Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht.

Fünftes Kapitel.

Von dem Unterricht in der Geographie und Geschichte.

73. Wichtigkeit des Gegenstandes.

Geographische und historische Kenntnisse hängen mit einer wahrhaft menschlichen Bildung innig zusammen. Für wen sollte nicht der Boden, auf welchem er sich seines Daseins zuerst bewußt ward und seine Kräfte sich zuerst entwickelten, so wie alles, was das Geschlecht, dem er angehört, unmittelbar angeht, ein hohes Interesse haben? Wovon hört auch das Kind, wovon hört überhaupt der Mensch, selbst auf den niederen Stufen seiner Bildung, lieber reden, wovon lieber erzählen, als von dem, was seine Vorfahren gesehen oder erfahren, was vor ihm in der Nähe oder Ferne geschehen ist? Je mehr er aber an Bildung zunimmt, desto mehr erweckt die genauere Kenntnis seines großen Wohnplatzes, der Erde, ihrer ursprünglichen oder im Lauf der Jahrtausende erfolgten Gestaltungen, der Eigentümlichkeiten, der klimatischen Verschieden-

heiten, der Schicksale ihrer Bewohner, seine Teilnahme? Daß auch von dieser Seite der Umfang und die Tiefe der ihm darüber mitzuteilenden Kenntnisse im Verhältnis zu der übrigen Bildung stehen müsse, versteht sich. Darauf stets Rücksicht zu nehmen, ist nicht das Unwichtigste in der Methode des Unterrichts. Aber wie sehr sich auch dieser beschränken muß, ganz sollten die Kenntnisse keinem Unterrichteten fehlen und selbst in ihrer größten Beschränkung nie bloß Sache des Gedächtnisses sein, wozu gleichwohl Geographie und Geschichte so oft herabgewürdigt ist.

74. Allgemeinste geographisch-historische Vorkenntnisse.

Die ersten Ideeen von Geographie und Geschichte lassen sich, noch ehe der eigentliche Unterricht anfängt, Kindern jedes Alters bei mancherlei Gelegenheiten beibringen. Indem man sich mit ihnen in den Jahren, in welchen es mehr auf die Anregung ihrer Aufmerksamkeit und ihres Nachdenkens, als auf eigentlichen Unterricht ankommt, über die sie zunächst umgebenden Gegenstände unterhält, werden eine Menge von Begriffen, welche die Geographie voraussetzt, z. B. von Städten, Dörfern, Bergen, Thälern, Wäldern, Ebenen, Wüsten, Kanälen, Flüssen, Seeen, Meeren, Inseln, Längenmaßen, Weltgegenden u. s. w. vorkommen, von denen mehrere ihnen auch durch Anschauung deutlich werden können. So sollte man auch bei kleinen Spaziergängen und Reisen jede Gelegenheit wahrnehmen, sie alles selbst sehen zu lassen, statt, wie oft geschieht, das, was dem Erwachsenen allbekannt und geläufig ist, auch bei Kindern als bekannt vorauszusetzen. Die ersten Geschichtserzählungen gehen am besten von einzelnen Menschen aus, die sich durch etwas Nützliches und Edles, sei es Idee, Erfindung oder That, ausgezeichnet und unvergeßlich gemacht haben. Der Tag, an welchem sie geboren oder gestorben sind, das Jahr, worin sie sich durch das, was sie thaten, unvergeßlich gemacht haben, führt oft ganz natürlich das Andenken an sie herbei. So geben auch merkwürdige Orte, Schlachtfelder, alte Burgen, Inschriften, Grabsteine u. s. w. Gelegenheit zu erzählen, was vor Zeiten hier oder da vorgefallen ist. Dies erweckt das Interesse an der Vorzeit und führt auf die Idee, daß man immer weiter zurückgehen und auch von denen, die längst gestorben sind, wissen könne, was sie geredet oder gethan haben. So werden auch die Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft in der nächsten Umgebung zuerst angeschaut, und es kommt nur darauf an, die aufmerksam gemachten Kinder darüber nachdenkend zu lehren.

Anmerk. Sehr wahr sagt Pestalozzi: „Die Anfangspunkte der Geographie vermischen sich lange bei dem Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik; auch die Anfangspunkte der Geschichte, die Kenntnis der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hiermit ins große Gemisch seiner allgemeinen Anschauung der Welt. In der Kirche findet

es die ersten Spuren der kirchlichen Verhältnisse; in des Vogts und Amtmanns Hause, in des Edelmanns Schlosse sieht es die ersten Spuren der bürgerlichen Ordnung; in der Dorfmacht die ersten Spuren der militärischen Gewalt, und es ist gut, daß dies Gemisch von Anschauungen in jeder einzelnen Ansicht zum Bewußtsein reife, ehe es dahin geführt wird, die einzelnen Gegenstände seiner Anschauung als Gegenstande irgend einer Wissenschaft gesondert ins Auge zu fassen. Das Kind soll also erst nach dieser Reifung in der Anschauung der Welt zur Geographie, d. h. zur Kunstanschauung der Welt, übergehen." — [In neuerer Zeit ist die Heimatskunde überall in unseren Schulen als Vorkursus für die Geographie heimisch geworden. Eine ganze Reihe von Anleitungen zu diesem Unterricht ist erschienen. Das grundlegende Buch hierüber ist von Finger, Anweisung zum Unterr. in der Heimatskunde, Berlin. Stoy, Von der Heimatskunde, Jena 1876. Das erste Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller. 2. Aufl. Dresden 1882. Göpfert, Über den Unterr. in der Heimatskunde, Annaberg 1880. Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat, Weimar 1882. Ders., Über Naturbeobachtung des Schülers. Weimar 1882. u. a.]

75. Geographie. Allgemeine Bildung derselben.

Die Geographie oder Erdkunde soll nicht bloß den Raum auf der Erde abteilen und die Richtungen und Verhältnisse dieser natürlichen oder willkürlichen Abteilungen deutlich denken lehren; sondern soll zugleich die Erde als von lebendigen Wesen bewohnt, von Völkerschaften unter sich verteilt, nach ihrer gegenwärtigen Beschaffenheit, sie sei nun ein Produkt der Natur oder der Kunst, nach ihren Erzeugnissen, nach allen ihren Verhältnissen, als Teil des Weltgebäudes und als Ganzes für sich betrachtet, darstellen. Sie ist daher mit vielen anderen Wissenschaften verwandt, greift in das Gebiet fast aller praktischen Kenntnisse ein und würde, von ihnen allen rein abgesondert, sehr dürftig, besonders für das frühere Alter ganz untauglich und sogar abschreckend erscheinen.[1]) Aber eben daher macht es der außerordentliche Reichtum von Kenntnissen, welcher zur Erreichung jenes Zweckes gehört, notwendig, den Unterricht in mehrere Kurse zu teilen, bei welchen Alter, Fähigkeit, Bedürfnis, selbst das Geschlecht, so wie die künftige Bestimmung der Lehrlinge ins Auge gefaßt werde. Für viele wird der erste (76) wie er hier angedeutet werden soll, schon hinreichend sein; das Übrige wird man wenigstens ihrem eigenen Fleiß überlassen dürfen. Für die, welche zu einer höheren, mehr wissenschaftlichen Ausbildung bestimmt sind, wird ein zweiter und auch wohl zur Vollendung des Studiums noch ein dritter hinzukommen müssen. Aber in jedem dieser Kurse muß schon alles, was das Wesen der Geographie nach ihrer oben angegebenen Bestimmung ausmacht, wenngleich in sehr verschiedenem Maß und Umfang, zu einem Ganzen verbunden werden. Beschreibung der Erde als Weltkörper, Darstellung ihrer — teils als Veste, teils als Wasser —

erscheinenden Oberfläche, Naturgeschichte, Weltgeschichte und Völkerkunde, alles dies muß selbst dem geographischen Elementarunterricht stets einige Beiträge liefern. Dann wird dieser Unterricht, von seinem ersten Anfange bis zu seiner höchsten Vollkommenheit, Kinder und Jünglinge unglaublich reizen und anziehen und ihren Geist mit den reichsten, wahrsten, brauchbarsten Bildern und Ideeen zu erfüllen imstande sein.

Anmerk. 1. Man kann bequem das Gebiet der Geographie oder Erdkunde im weitumfassendsten Sinne unter folgende Hauptansichten bringen. Sie behandelt 1. die Erde als Weltkörper nach Form und Größe und in ihrem Verhältnis zu den übrigen Weltkörpern. Sofern ist sie mathematisch-astronomisch. Sie betrachtet 2. die Oberfläche, wie sie die Natur und wie sie ihre Bewohner abgeteilt haben, um sich auf diesem großen Raum zurecht finden zu lernen. Sofern kann man sie topisch nennen. Sie beschreibt aber auch 3. ihre natürliche Beschaffenheit oder die Organisation ihrer Erzeugnisse von der untersten Stufe bis zu der vollendetsten in dem Menschen. Sie heißt insofern physikalisch. Endlich aber besteht sie auch 4. als das — oft wechselnde — Eigentum und als Wohnsitz ganzer Völkerstämme und als der Schauplatz ihres Wirkens. So entsteht die politische Erdkunde.

2. In dem Vortrage der Geographie den ersten Kursus bloß auf deutliches Anschauen und Einteilen des Raumes beschränken, alles, was sonst der Begriff Erdkunde von physischen, historischen, technologischen, statistischen Kenntnissen in sich begreift, davon trennen und dies die reine Geographie nennen, — auch das gehört zu den Verirrungen der Zeit und zu der verkehrten Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit des Jugendunterrichts, wodurch Geist und Leben aus demselben verschwinden müßte. Statt durch einen heiteren Vortrag die Schüler das ganze Erdenrund in allen seinen Gestaltungen und Erscheinungen kennen zu lehren, sollen sie lieber die Erde durch Parallel- und Vertikallinien in ein Netz einfassen und die Hunderte von Quadraten, aus welchen dieses Netz besteht, beschreiben und nennen. Wen es gelüstet, vergl. darüber Guts Muths Bibl. 1806 II, 1. Wie viel richtiger und der Natur der Wissenschaft sowohl, als der kindlichen Natur und dem Zweck alles geographischen Wissens angemessener ist das, was dagegen Ritter ebendas. S. 198 über den methodischen Unterricht in der Geographie erinnert, und was alle diejenigen, welche diesem großen Meister gefolgt sind, immer von neuem wieder aufgestellt haben.

76. Erster Kursus. Elementargeographie.

Von einer möglichst treuen, durch Nachbildung im Globus veranschaulichten Kenntnis der Gestalt des Erdkörpers geht aller eigentliche Unterricht, sofern man die § 24 genannten Elementarkenntnisse voraussetzen darf, aus.[1]) Bloß die ersten, leichtesten und unentbehrlichsten Lehren der mathematischen Geographie und die Erklärung der Hauptlinien auf den Globen, das Allgemeinste von der Erde als Planet, seiner Bewegung und seinem Verhältnis zu dem Sonnensystem,

um Tages- und Jahreszeiten begreiflich zu machen, werde mitgeteilt. Noch nichts von Graden der Länge und Breite zur Ortsbestimmung. Es würde doch nur zum Vergessen gelernt werden. Die Erdfläche bietet weit natürlichere Abteilungen dar und bringt von denselben das bestimmteste Bild in der Seele hervor.[1]) Das Ganze dieser Fläche teilen und begrenzen die Meere. Sie müssen genau gekannt und ihre Namen tief eingeprägt werden. Eben dies ist der Fall mit den Wasserscheiden, welche das Land durch Gebirgsketten begrenzen und einzelne Erdflächen in große Flußgebiete teilen. Da dies alles natürliche Grenzen, demnach unabhängig von allen Wechseln der Zeiten und Völker sind, so sind sie eben darum weit geeigneter zu Einteilungen, als alles, was bloß von dem so veränderlichen Politischen ausgeht. Zugleich führen sie auch auf die charakteristischen Eigenheiten des Klimas, des Bodens, der Gebirgsarten, der Vegetation, des Tierreichs, der Kultur und selbst der menschlichen Organisation. Ist nun so der Wohnort des Menschengeschlechts bestimmt aufgefaßt, weiß sich der Lehrling auf der Erdkugel danach im allgemeinen zurecht zu finden und die Verhältnisse ihrer Teile zu vergegenwärtigen; hat er die Namen, welche man den fünf Weltteilen und den Hauptteilen eines jeden derselben gegeben hat, ins Gedächtnis gefaßt, und weiß er sie, ohne daß die Karte ihn daran erinnert, nachzuweisen, so geht der Unterricht in das Einzelne der Länder über, stellt jedes nach seiner Lage, Grenze, Umfang, seiner physikalischen Beschaffenheit, seiner Kultur, seinen Bewohnern, ihren vornehmsten Wohnsitzen (Hauptstädten) in einem lebendigen Bilde dar. Jetzt kann auch das anfangs nur gelegentlich Aufgefaßte von bürgerlichen Verfassungen und Regierungsformen deutlicher und planmäßiger entwickelt werden. Nur alles nach dem Gesetz der Sparsamkeit, damit nicht die Überladung die Dauer des Eindrucks schwäche. Daß Europa auf dieser ersten Stufe des Unterrichts und darin wieder das Vaterland das Wichtigste bleibt, liegt in der Natur der Sache.

Anmerk. 1. Da Planiglobien doch zu keiner reinen Anschauung der Erdkörper führen, so fange man lieber sogleich mit einem Globus an. Nur muß der Unterricht dafür sorgen, daß verstanden werde, was ein Globus ist, und was seine Abteilungen bedeuten sollen. Ältere Erdgloben sind z. B. [von Fr. Haan, Leipzig; desgleichen illuminierte Kupfernetze, womit sich jeder eine Kugel von 9 Zoll selbst überziehen kann, 3 Blätter, nebst einem allgemeinen faßlichen Unterricht zum Gebrauch der künstlichen Erdkugel und einer kurzen Einleitung in die mathematische Geographie, 4 Kupfer. Der Sotzmann'sche 1808 und der neue Erdglobus nach Cary, Weimar 1812. Der Zeuni'sche Globus für Blinde stellt die Oberfläche der Erde durch Erhöhungen und Vertiefungen, durch Andeutungen der Gebirge, Meere, Seeen, selbst für das Gefühl sinnlich dar, ist aber auch für Sehende wohl zu gebrauchen. Man vergl. damit zuvor die Beschreibung d. Verf. — [Neuere Erdgloben im Verlag von Reimer in Berlin nach

den Entwürfen von Kiepert und Adami, ferner diejenigen aus dem geographischen Institut zu Weimar. Reliefgloben liefert die geographisch-artistische Anstalt von Schotte u. Comp. in Berlin.]

Die Bewegungen der Erde und die davon abhängenden Tages- und Jahreszeiten lassen sich abends bei Licht an einer Kugel sehr anschaulich machen. Noch anschaulicher machen es die Haan'schen Erdsphären und dessen Weltmaschine mit allen Planeten; ferner: Putsche, Planetarium oder sinnliche Darstellung und faßliche Beschreibung des Kopernikanischen Weltgebäudes. Mit einem Modell. Weimar 1805, und dessen Tellurium oder sinnliche Darstellung und faßliche Beschreibung des Laufes der Erde und ihres Mondes um die Sonne, ebendas. — [Himmelsgloben, Tellurien, Lunarien, Planetarien im Verlag des geograph. Institutes zu Weimar, der geogr.-artist. Anstalt von Schotte u. Comp. zu Berlin. (Preisverzeichnisse siehe in den Katalogen der Lehrmittelsammlungen, wie z. B. von Dr. Schneider in Leipzig u. a.) Auch inbezug auf Wandkarten ist ein großer Reichtum zu verzeichnen. Die Verlagsanstalten von Reimer in Berlin, Flemming in Glogau, Perthes in Gotha, Westermann in Braunschweig, Bädeker in Essen liefern eine große Auswahl trefflicher Wandkarten für den Schulgebrauch.

Unter den Atlanten sind die besten und gebräuchlichsten von Berghaus, Gräf, Kiepert, Meyer, Sohr-Berghaus, Stieler, v. Sydow, Lichtenstern und Lange, sowie die kleineren Schulatlanten von Andree, Kiepert, Handtke, Perthes u. a. Noch sind zu erwähnen die Repetitionskarten von Klöden und Sydow's Gradnetzatlas. Eine Anleitung zum Kartenzeichnen giebt Wenz, das Kartenzeichnen in der Schule, München 1878. Vergl. Dronke, Geogr. Zeichnungen, Bonn 1876, sowie Geogr. Faustzeichnungen von Kaufmann und Maser, Straßburg 1875. Das geogr. Kartenzeichnen zum Gebrauch beim Unterricht in der Geographie, Stuttgart 1863. Eine Übersicht über die neuere Kartographie siehe in Rein's pädag. Studien, neue Folge, Jahrg. 1880.]

2. Die früher von P. Leyser de vera Geographiae methodo, Helmst 1726, dann von Gatterer in seinem kurzen Abriß der Geographie, Göttingen 1775, angedeutete und von Schulz (Lehrbuch der natürlichen Grenz- und Länderkunde, Halle 1787,) wieder aufgefaßte Idee, die Grenzen der Länder bloß mathematisch und physikalisch zu bestimmen und fürs erste alles Politische und Historische aus der Geographie zu verbannen, hat Zeune in seiner Gäa oder Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung, 2. Aufl., Berlin 1811, noch konsequenter durchgeführt und zu einem neuen System der allgemeinen Geographie auszubilden gesucht. Auf diesem Wege sind Stein und Hommeyer (s. unt.) fortgegangen. Das vollkommenste dieser Art leistet aber C. Ritter's Erdkunde (s. unten die Litteratur). Selbst der häufige politische Unbestand und Wechsel der Länder und ihrer Grenzen würde die Anwendung dieser Methode auch im Schulunterricht beinahe notwendig machen, wenn es nicht an sich schon zweckmäßiger wäre, sogleich beim ersten Kursus das Unveränderliche aufzufassen, von den Gebirgen, Meeren, Flüssen rc. auszugehen und nach diesen festen natürlichen Grenzen die Länder abzuteilen, auch wohl zu benennen. Doch behalte man auch die alten

einmal üblichen Ländernamen bei und verweile bei diesem topischen Teil der Geographie nicht zu lange. Hat sich übrigens der Schüler den Lauf der Gebirge und Flüsse und die Lage der Länder beinahe bis zum Unvergeßlichen eingeprägt und zugleich gelernt, sich von irgend einem gegebenen Punkte aus gehörig zu orientieren: so wird er sich in der Folge auch leichter in die Veränderungen, welche die politischen Umwälzungen herbeiführen, finden lernen.

77. Zweiter und dritter geographischer Kursus.

In dem zweiten Kursus füllt man die Lücken aus, welche man geflissentlich in dem ersten gelassen hat, zwar nicht durch eine Vollständigkeit, wie sie von einer ausführlichen Geographie erwartet wird, sondern nur durch Vermehrung des Wissenswürdigsten. Zuvörderst wird die mathematische Geographie vollständiger gelehrt, die Erde als Planet betrachtet und der Globus mit seinen mannigfaltigen Linien nun nochmals genauer nach Zweck und Bedeutung erläutert. Wie weit man darin gehen könne, richtet sich nach den Fortschritten, welche die Lehrlinge in anderweitigen, besonders mathematischen Kenntnissen gemacht haben. Auch die physische Beschaffenheit der Erde wird nun ausführlicher beschrieben und daraus der Zustand einzelner Länder, ihre Kultur und ihr gegenseitiges Verhältnis entwickelt. Die Hauptländer werden spezieller eingeteilt; ihre Größe wird bestimmter angegeben; die Anzahl der Städte vermehrt, jedoch mit steter Rücksicht auf die politische, historische, merkantilische und litterarische Wichtigkeit; nur bei den allerwichtigsten die Volksmenge angeführt, am besten durch Vergleichung mit einigen benachbarten oder sehr bekannten, z. B. der Hauptstadt des Vaterlands. Die Regierungsformen und wenigstens die lebenden Regenten werden genannt oder wiederholt. Auch kann man vielleicht nicht ohne Nutzen einen ganz kurzen Abriß der verschiedenen Veränderungen, welche ein Land in dieser Hinsicht erfahren, hinzufügen. Ist in einer Stadt oder Gegend ein merkwürdiger Mann geboren, oder bewohnt er sie noch; ist eine wichtige Begebenheit dort irgend einmal vorgefallen, so darf dies nie vergessen werden. Hier ist auch Gelegenheit, auf die alte Geographie zurück zu blicken, ob dies wohl vollständiger bei dem Vortrag der alten Geschichte, in der der Geschichte jedes Staats und Volkes vorauszuschickenden Chorographie (s. § 83) geschehen muß. — Ein dritter Kursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie erhalten, welche auf Schulen, wo sie nur in die oberste Klasse gehört, zugleich Gelegenheit giebt, die früheren geographischen Kenntnisse immer aufzufrischen, damit nicht hier, wie so häufig der Fall ist, Vergessenheit dessen eintrete, was die Schüler in den untern Klassen oft weit sicherer gewußt haben.

Anmerk. Die Hilfsmittel für den Lehrer und den Schüler bei diesen dreifachen Kursen s. m. bei § 79. Die Zeit, welche dem Lehrer bei jedem Kursus

gesetzt ist, oder die er ungefähr selbst berechnen kann, bestimmt nur überall das Maß der Ausführlichkeit.

78. Allgemeine methodologische Bemerkungen über den geographischen Unterricht.

Von der Lehrart hängt auch bei dem Unterricht in der Erdkunde unendlich viel ab, sowohl um die Teilnahme zu wecken als zu erhalten, als um das Gelernte tief einzuprägen und zum Teil unvertilgbar zu machen. Folgendes dürften die Hauptgrundsätze sein. 1. Vor allen betrachte man die Geographie eben so sehr, und anfangs noch mehr als eine Beschäftigung der Einbildungskraft als des Gedächtnisses. Der Lehrer ruhe nicht, bis er gewiß ist, daß das Bild der Erdoberfläche auf das allerbestimmteste aufgefaßt sei, daß der Schüler mit Leichtigkeit sich orientieren, auch mit Bestimmtheit und Deutlichkeit ausdrücken oder es bildlich darstellen könne, wenn eine Beschreibung der Lage der Meere, Gebirge, Flüsse, Länder gefordert wird. Nur so verbindet sich mit so vielen im Gedächtnis aufbewahrten Namen deutliche Einsicht. Jener Zweck kann auf verschiedenen Wegen und durch mannigfaltige Übungen erreicht werden. Daß dazu Erdkugeln, Karten und Kartenzeichnungen unentbehrlich sind, leuchtet von selbst ein.[1]) Gleichwohl muß auch 2. das Gedächtnis geübt werden. Aber damit es treu bewahre, was stets zu wissen unentbehrlich ist, vermeide man nur jede unnütze Überladung. Ein auswendig gelerntes Register irgend eines geographischen Lehrbuchs, selbst das kürzeste, was würde es frommen? — Der junge Geograph soll das Lehrbuch, welches allerdings jeder besitzen sollte, zu gebrauchen, sich darin zurecht zu finden, aber nicht es Wort für Wort herzusagen wissen. Am wenigsten soll man ihm zumuten, das zu lernen, was entweder höchst ungewiß oder nur für momentane Zwecke brauchbar ist. Dafür giebt es ja eben geographische Repertorien, welche selbst der eigentliche Geograph und Statistiker zur Hand nimmt.[2])

Anmerk. 1. Versinnlichung und Gedächtnisübung sind wesentliche Teile der geographischen Methode. Die Mittel zur ersteren sind sehr mannigfaltig. Für das frühere Alter hier einige Vorschläge:

a) Man macht schon früh die Kinder mit den Himmelsgegenden genau bekannt und läßt sie alle Lagen der Länder und Städte aus ihrem Standpunkt sich vorstellen. „Zu welchem Thor müßten wir hinaus reisen, wenn wir nach Paris — nach Hamburg wollten? — Wenn eine Kanonenkugel von Berlin bis in unser Haus geschossen werden könnte, in welcher Stube hätten wir die meiste Gefahr? Aber wenn sie von Leipzig käme? Oder von Mainz?" — Sehr nützlich ists auch, bei wichtigen Orten zu sagen, wie weit sie ungefähr von dem Wohnort entfernt sind.

b) Man läßt die Länder, Grenzen, Meere, Flüsse, Städte sehr genau auf der Karte aufsuchen und allenfalls unterstreichen.

c) Man läßt, nachdem ein Land durchgegangen ist, die Lehrlinge aus der Phantasie die Karte davon zeichnen. Schon das freie Nachzeichnen vorliegender

Karten ist, wiewohl minder als jenes, nützlich; nur nicht etwa an Fensterscheiben, wo es ein bloß mechanisches Nachzirkeln unterliegender Karten wird. Das Zeichnen aus dem Kopf ist allein von Wert, da es den Beweis für richtige Auffassung der geographischen Verhältnisse liefert.

d) Man macht einen leichten Umriß an die Tafel. Die Kinder müssen bestimmen, wohin jeder Ort gehört. Man schreibt so an, wie es der Gefragte angiebt. Der andre muß die Fehler berichtigen. Oder man giebt ihnen auf Papier die Umrisse. Sie müssen sie ausfüllen. — Das Zeichnen des Lehrers an die Tafel ist in keinem Unterricht so wenig zu entbehren, als im geographischen. Dem Gebrauche der Wandkarte ist immer das Tafelzeichnen vorauszuschicken. Die Gründe dafür liegen auf der Hand.

e) Man macht Reisen mit den Kindern — erst auf der Karte, dann ohne Karte in der Phantasie. Dabei lassen sich nun zugleich eine Menge gemeinnütziger und interessanter Kenntnisse, vom Handel, von den Produkten, Gewerben, dem Gang der Flüsse, ihrer Verbindung durch Kanäle, merkwürdigen Menschen, Sehenswürdigkeiten an jedem Ort, beibringen oder wiederholen, wodurch Leben und Interesse in den Unterricht kommt. So kann man auch geographische Exercitia aufgeben. Wer die interessanteste Tour von einem Ort zum andern gewählt hat, bekommt den Preis.

f) Man giebt geographische Rätsel auf.

„Eine Reise zu Wasser in Deutschland, von D(resden) über M(eißen), W(ittenberg), M(agdeburg), nach (Berlin)?"

„Ein Kaufmann will eine Schiffsladung Kaffee holen lassen. Welchen Weg wird das Schiff nehmen? Welchen Gefahren ist es ausgesetzt? Wenn es unbrauchbar wird, wo könnte es landen? Wenn es glücklich in Hamburg ankommt, wie kann der Kaufmann die Waren weiter ins Land befördern? Kann derselbe Kahn von Hamburg bis Halle gehen? Welcher Ort hat die Stapelgerechtigkeit? u. s. w."

g) Man legt eine Produktensammlung, ein Warenlager im kleinen an. Indem man einzelne Stücke vorzeigt, läßt man die Wege beschreiben, auf denen sie bis zu uns gekommen sind.

2. Durch die neuere unstreitig wissenschaftlichere Behandlung der Geographie ist die Menge der zu erlernenden Namen nur zu sehr vermehrt, und es thäte not, für dasselbe Land jetzt doppelte, ja, bei der Abweichung der Terminologieen in den neuern Lehrbüchern, wohl gar drei- und vierfache Namen zu erlernen. So nannte Zeune zuerst Spanien und Portugal die Pyrenäenhalbinsel — Italien die Alpenhalbinsel — Griechenland die Balkanhalbinsel — Ungarn das Karpathenland — Frankreich das Sevennenland — Rußland und Polen das Wolchonskiland — Ägypten das Nilland — Sibirien das Uralland u. s. w. Späterhin wählte er schon andre Namen. Stein und Ritter wieder andre. Es geht also hier wie bei den neueren grammatischen Terminologieen. Darum lasse man sich bei den Anfängern hierauf nicht ein. Das sinnliche Bild von der Kette der Gebirge und dem Lauf der Ströme ist weit wichtiger, als die so veränderlichen und willkürlichen Benennungen.

Übrigens ward auch schon vordem von dieser Seite am häufigsten in Schulen und wird noch jetzt von Lehrern, die nichts von Methode wissen, gefehlt. Ohne alle Auswahl und Berechnung schreiben sie aus Geographieen große und kleine, wichtige und unwichtige Städte ab, und wohl gar bei jeder die Volksmenge, als ob sie ihre Schüler zu Mitgliedern eines statistischen Bureaus bilden wollten,

von welchen man selbst, bei der Menge der Hilfsmittel, solches Gedächtniswerk kaum verlangen würde. Eben so verkehrt ist es, die entferntesten Weltteile und Europa mit gleicher Ausführlichkeit abzuhandeln, ohne zu bedenken, daß es Civilisation und Kultur ist, die das Verhältnis der Wichtigkeit, folglich auch der Ausführlichkeit bestimmen muß.

79. Fortsetzung.

Überhaupt muß 3. das unvermeidlich Trockne, welches Zahlen und Namen, so unerläßlich sie sind, doch immer behalten, durch die Behandlung des Gegenstandes belebt und anziehend gemacht werden. In verschiedenen Abstufungen nach Alter und Fähigkeiten suche man die scheinbar bloße Gedächtniswissenschaft zum Gegenstande des Nachdenkens, zur Beschäftigung des Verstandes zu erheben. Dies wird erreicht, wenn man überall auf die Eigentümlichkeit der Länder, ihre natürlichen Vorzüge und Schätze, das Verhältnis ihres Wohlstandes, die Hindernisse, welche anderwärts der Kultur im Wege standen und dennoch überwunden wurden, auf den Umtausch der Natur- und Kunstprodukte, die Verbindungen der Völker durch Handel, dann auch auf das Eigentümliche der Nationen von dem Zustande der Roheit bis zur höchsten Verfeinerung; endlich auf die wichtigen Folgen einer erweiterten Erdkunde für die ganze Menschheit u. s. w. nach Maßgabe der Fähigkeiten aufmerksam macht; auch dem jugendlichen Verstande Anlaß giebt, dergleichen Betrachtungen selbst anzustellen. Eben diesen Zweck befördern genaue Beschreibungen von Merkwürdigkeiten, nicht sowohl der kleinlichen, wovon die älteren Geographieen voll sind, als solcher, die als Werke menschlicher Kunst, Betriebsamkeit und Geisteskraft eine gewisse Wichtigkeit haben. So wird der geographische Unterricht beinahe das Interesse einer lehrreichen Reise durch verschiedene Länder gewinnen und zugleich eine vorläufige Anleitung sein, wie man eigentlich reisen sollte.[1]) Indes müssen diese häufig eingemischten Räsonnements 4. die Gedächtniskenntnisse nicht verdrängen. Man muß darauf halten, daß gewisse Hauptsachen unverlierbar aufgefaßt und daher förmlich auswendig gelernt werden. Dies ist auch, wenn man nur nicht zu viel verlangt, leicht zu erreichen. Nur soll man es ernstlich treiben und nie ermüden, auch das immerfort zu wiederholen, was schon vor längerer Zeit erlernt ist. Karten ohne Namen, insonderheit Karten, welche die Gebirgsketten und die Flüsse darstellen (orographische und hydrographische), sind hierbei zugleich die besten Hilfsmittel und gerade bei der Wiederholung am brauchbarsten, um zu sehen, ob sich der Schüler auch ohne die beigedruckten Namen orientieren könne. Übrigens wird man den bei Erwachsenen leicht erkaltenden Eifer in dem Studium der Geographie beleben, wenn man ihnen oft Gelegenheit verschafft, sich von der Unentbehrlichkeit dieser Kenntnisse aus der Erfahrung zu überzeugen, und sie, wo sie Unwissen-

heit darin verraten, zu beschämen. Dies zeigt sich z. B. bei dem Lesen der **Zeitungen**[2]), der **Reisebeschreibungen**, ja selbst der **Geschichte**, die ohne Geographie doch nur halb verstanden werden kann.

Anmerk. 1. Eine solche Behandlung der Erdkunde dachte sich **Herder**, wenn er „wenige Wissenschaften zu kennen gestand, die so reich an nützlichen und angenehmen Kenntnissen, so notwendig für unsre Zeit, so angemessen der Jugend wären," und sich wunderte, „wie irgend ein Wohlerzogener sie nicht vor allen als Grundfläche und Hilfswissenschaft aller gerade jetzt am meisten geschätzten Studien lieben sollte." Ich teile seine eignen Worte mit, um vielleicht manchen Schul- und Privatlehrer durch eine solche Autorität des Verf. der **Philosophie der Geschichte der Menschheit** mehr für das auch von ihnen oft so trocken gehaltene Lehrfach zu begeistern.

„Welche Fülle — sagt er — von schönen und nützlichen Kenntnissen, die in der Betrachtung unsrer Erde ruhen! Wenn der Jüngling in Gedanken jene hohen Erdrücken besteigt und ihre sonderbaren Phänomene kennen lernt, wenn er sodann mit den Flüssen hinab in die Thäler wandert, endlich an die Ufer des Meeres kommt und überall andre Geschöpfe, an Mineralien, Pflanzen, Tieren und Menschen gewahr wird, wenn er einsehen lernt, daß, was ihm in der Gestalt der Erde sonst Chaos war, auch seine Gesetze und Ordnung hat, wie hiernach und nach den Gesetzen des Klima Gestalten, Farben, Lebensarten, Sitten und Religionen wechseln und sich verändern, und ungeachtet aller Verschiedenheit das Menschengeschlecht doch allenthalben ein Brudergeschlecht von einem Schöpfer erschaffen, von einem Vater entsprossen, nach einem Ziel der Glückseligkeit auf so verschiedenen Wegen ringend und strebend — o wie wird sich sein Blick erheben, wie wird sich seine Seele erweitern! Indem er die mancherlei Produkte der Erde, die mancherlei Gattungen der Schöpfung in diesem oder jenem Klima, die mancherlei Denkarten, Gebräuche, Lebensweisen seiner Mitbrüder, der Menschen, kennen lernt, die alle mit ihm das Licht einer Sonne genießen und einerlei Gesetzen des Schicksals gehorchen: wahrlich, so muß ihm die Geographie das reizendste Gemälde, voll Kunstanlagen, Abwechselungen, ja voll Lehren der Klugheit, Menschlichkeit und Religion werden. Es wird, ohne daß er sein Vaterland verläßt, ein Ulysses, der die Erde durchreiset, viele Völker, Länder und Sitten voll Weisheit und Thorheit kennen lernt, und wenn ihm jedes von diesen anschaulich gemacht wird, so müßte es eine stupide Mißgeburt sein, die dadurch nicht Ideeen in den Kopf und große oder geläuterte Empfindung ins Herz erhielte. O hätten manche kurzsichtige, stolze, intolerante Barbaren, die sich einbilden, daß außer ihrem Erdwinkel kein Heil sei, und daß die Sonne der Vernunft nur in ihrer Höhle scheine, in ihrer Jugend nur Geographie und Geschichte besser gelernt: unmöglich würden sie die enge Binde ihres Haupts zum Gehirnmesser der ganzen Welt, und die Sitten ihres eingeschränkten Winkels zur Regel und Richtschnur aller Zeiten, aller Klimaten und Völker gemacht haben! — An meinem geringen Teil wenigstens muß ich bekennen, daß Geographie und Geschichte (beide im wahren und würdigen Umfang ihrer Begriffe betrachtet) zuerst dazu beigetragen haben, eine Reihe träger Vorurteile abzuschütteln, Sitten und Menschen zu vergleichen und das Wahre, Schöne, Nützliche zu suchen, in welcher Gestalt und Hülle es sich von außen auch zeige. Auf diese Weise liefern Geographie und Geschichte der nützlichsten Philosophie den Stoff, nämlich der Philosophie der Sitten, des Lebens und der Künste: schärfen den **sensum humanitatis** in allen Gestalten und Formen, und lehren uns mit erleuchteten Augen unsre Vorteile sehen und schätzen, ohne daß wir dabei irgend eine Nation der Erde verachten oder verfluchen wollten. „In ihm leben,

weben und sind wir," sagt Paulus vor dem Altar des unbekannten Gottes der Athenienser. „Gott hat gemacht, daß von „einem Blut aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden wohnen, und hat Ziel gesetzt und zuvor gesehen, wie lange und weit sie wohnen sollen. Sie alle sind Kinder seines Geschlechtes." M. s. Herder's Schulrede von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie, in dessen Sophron oder gesammelten Schulreden, Tübingen 1810. (Der sämtlichen Werke 12. Teil.)

2. Zeitungslektüre liebt die Jugend eben nicht. Aber sie wird ihr doch interessant werden, wenn sie dadurch Gelegenheit bekommt, von ihren Kenntnissen Gebrauch zu machen. Auch läßt sich so viel Gemeinnütziges daran knüpfen, so daß es nicht überflüssig sein dürfte, wenn eine Stunde des wöchentlichen geographischen Unterrichts zum Lesen und Erklären der Zeitungen bestimmt würde. — Reisebeschreibungen gehören zu den nützlichsten Lektüren der Jugend. Robinson mag immer den Anfang machen, denn er erweckt Lust, mehr von der Welt zu wissen. (S. I. Teil S. 291.) Dann ähnliche für dies Alter eingerichtete, dergleichen Salzmann, Göze, Seidel, Campe, Schäffer, Trapp, herausgegeben haben — hernach größere, doch mit einiger Vorsicht und Auswahl. Das Zimmermann'sche Taschenbuch der Reisen in 13 Jahrgängen, Leipzig 1802—1817 ist wenigstens für den Lehrer eines der reichsten Magazine zu diesem Zwecke. Auch geographische Lesebücher sind nützlicher als vieles andre, was Kinder lesen. S. I. Teil S. 286. — [Zu empfehlen: Masius, Geogr. Lesebuch, Halle. Grube, Bilder und Scenen &c., 4 Bde., Stuttgart 1852. Grube, Geogr. Charakterbilder, 13. Aufl., 4 Bde., Stuttgart 1873. Schlichting, Erd- und Völkerkunde in Bildern, Leipzig. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde, Leipzig. Schlagintweit, Poetische Bilder aus allen Teilen der Erde, Soest. Kutzner, Geogr. Bilder, Glogau. Pütz, Charakteristiken zur vergl. Erd- und Völkerkunde, 2 Bde., Köln. Kutzen, Das deutsche Land, Glogau. Heinzelmann, Das deutsche Vaterland, 5 Bde., Leipzig. Riehl, Land und Leute, Stuttgart. Berthelt, Die Geographie in Bildern, 2. Aufl., Leipzig. Vogel, Geogr. Landschaftsbilder, 2. Aufl., Leipzig. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde, 2. Aufl., 1868.

Ein großer Teil der litterarischen Hilfsmittel des geographischen Unterrichts, ist, sofern ein Teil der Geographie mit dem politischen Zustande der Welt und den Schicksalen der Völker im genauesten Zusammenhange steht, beinahe unbrauchbar geworden, da sich in diesem Sinne die Gestalt der Erde, Europas wenigstens, seit wenigen Jahrzehnten mehr als sonst in Jahrhunderten, umgewandelt hat. So wurden wenigstens immer neue Veränderungen und Zusätze nötig. Dennoch behalten viele, wenigstens für die physikalisch-historische Kenntnis der Länder- und Völkerkunde, einen bleibenden Wert.

I. Unter den allgemeineren Haupt- und Handbüchern der Geographie nennen wir die älteren von Büsching, fortgesetzt von Ebeling, Normann, Fabri u. a., ferner Gaspari, Hassel, Cannabich und Guts Muths vollständiges Handbuch der neuesten Erdbeschreibung, 1.—17. Band,

Weimar 1819—23, neue Auflage 1875. C. G. T. Stein, Handbuch der Geographie und Statistik nach den neuesten Ansichten, 4. Ausg. 1.—3. Band, Leipzig 1819—20 und die mit eben so viel Umsicht als echt deutschem Fleiß bearbeitete *Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie, als sichere Grundlage des Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften von C. Ritter, 2 Teile, Berlin 1817 bis 1818, 2. Aufl., 19 Bände. Derselbe, Europa, herausgeg. v. Daniel, Berlin. Campe, die Darlegung des Ritter'schen Systems in Mützel's Zeitschrift für das Gymnas. 1853. Hommeyer, reine Geographie von Europa, mit Karten, 1810. Géographie nouvelle à l'usage des Instituteurs et des Gouvernantes p. Md. Renelle, 2 Tom., Berlin 1786—1790 und Malte-Brun, Précis de la géographie universelle, Paris 1810. (Deutsch: Abriß der allgemeinen Geographie oder Beschreibung aller Teile der Erde &c. von E. A. W. Zimmermann, I. Band 1. u. 2. Abteil., Leipzig 1812.) T. F. Ehrmann u. H. Schorch, historisch statistisch-geographisches Lexikon, 1.—4. Band, Gotha 1804—23. C. G. D. Stein, geographisch-statistisches Zeitungs-, Post- und Comptoir-Lexikon 1.—4. Band, Leipzig 1818—24. [Daniel, Handbuch der Geographie, 4 Bde., 3. Aufl., Halle 1870/71. Klöden, v., Handbuch der Erdkunde, 3 Bde., Berlin 1872. Peschel, Neue Probleme der vergl. Erdkunde, Leipzig 1870. Ders. Völkerkunde, Leipzig 1874. Humboldt, Kosmos und Ansichten der Natur. Kapp, vergl. allgem. Erdkunde, Braunschweig. Reuschle, beschreibende Geographie u. Handbuch der Geographie, Stuttgart. Keller, Das deutsche Reich, der norddeutsche Bund, der preußische Staat, Berlin. Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeschreibung, 1854. Schacht, Lehrbuch der Geographie, 8. Aufl., 1874. Roon, v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde, 1. Aufl., 1832. Werke über Ethnographie: Frankenheim, Völkerkunde, Breslau 1852. Riehl's geistvolle und ausgezeichnete kulturhistorische-ethnographische Arbeiten. (Die Pfälzer. Land u. Leute &c.) Goltz, der Mensch und die Leute, Berlin 1858. Waitz, die Anthropologie der Naturvölker, Leipzig. Peschel's Arbeiten im „Ausland“, 1867. Kohl, die Völker Europas, Hamburg 1868. Jansen, die Bedingtheit des Verkehrs und der Ansiedelungen des Menschen durch die Gestaltung der Erdoberfläche, Dresden 1811. (Bahnbrechend für die histor.-geogr. Behandlung dieses Zweiges der Kulturgeschichte sind Heeren's Ideeen über die Politik, den Verkehr und den Handel der vornehmsten Völker der alten Welt, Göttingen 1793. 1826.)]

Zur mathematischen Geographie sind empfehlenswerte Hilfsmittel: Herrmann, Lehrbuch der mathematischen Geographie für den ersten Kursus, Leipzig 1804. C. B. Funk, Anfangsgründe der mathematischen Geographie, Leipzig 1777 und desselben Anweisung zum Gebrauch der Erdkugel und Erdplanisphären, Leipzig 1781. Mit 6 Kupfern. J. Th. F. Rambach, Anleitung zur mathem. Erdbeschreibung für Schulen, Frankfurt a. M., 4. Aufl., 1823. J. G. Schmidt, Lehrbuch der mathem. Geographie. Mit Kupfern, Leipzig 1811. Krieß, Lehrbuch der mathem. Geographie, Gotha 1813. [Brettner, Mathem. Geographie, Breslau. Diesterweg, Popul. Himmelskunde, Berlin. Koppe, Die

mathem. Geographie ꝛc., Essen. Littrow, Die Wunder des Himmels, Berlin. Mädler, Der Wunderbau des Weltalls, Berlin. Wetzel, Allgem. Himmelskunde, Berlin. Wiegand, Grundriß der mathem. Geographie, Halle. Birnbaum, Grundzüge der astron. Geogr., Leipzig 1862. Dambeck, Method. Lehrbuch der mathem. Geogr., Halle. Hofmann, Grundriß der mathem. Geogr., Bayreuth. Schubert, Mathem. Geogr., Wien. Hann, Hochstetter und Pokorny, Allgem. Erdkunde, Prag 1872. Benthin, Lehrbuch der Sternkunde, Leipzig 1872.]

Für die physikalische: T. Bergmann's physikalische Beschreibung der Erdkugel, 2 Teile, Greifswald 1780. E. Kant, Physikal. Geographie, Königsberg 1804. G. F. Parrot, Grundriß der Physik der Erde, Dorpat 1814. C. Ph. Funk, Physik. Erdbeschreibung, Berlin 1806. [Guyot, Grundzüge der vergl. physik. Erdkunde, Leipzig. Cornelius, Grundriß der physik. Geographie, Halle. Reuschle, Die Physik der Erde, Stuttgart. Boll, Abriß der physik. Geographie, 2. Aufl., Neubrandenburg. Bölter, physik. Erdbeschreibung, 2. Aufl., Eßlingen. Zimmermann, Der Erdball und seine Naturwunder, 17. Aufl., Berlin 1868. Berghaus, physik. Atlas, Gotha. Krieger, Schriften zur allgem. Erdkunde, 1840. Peschel, neue Probleme der vergl. Erdkunde, Leipzig 1870. Masius, Geogr. Lesebuch, Halle 1874. Cotta, Geolog. Bilder und Geologie der Gegenwart, Leipzig 1866. Griesebach, Die Vegetation der Erde, 2 Bände. Schmarda, Geogr. Verbreitung der Tiere, Wien 1853. Studer, Handbuch der physik. Geographie. Wittwer, Physik. Geographie, 2. Aufl.]

II. Als Lehrbücher der Erdkunde sind empfehlenswert: A. C. Gaspari's Lehrbuch der Erdbeschreibung, 1. Kursus mit 15 Karten, 15. Aufl., Weimar 1824. J. G. A. Galletti, Lehrbuch d. Geogr. oder Erdkunde, 4. Aufl., Gotha 1818 und C. G. D. Stein's Geographie für Real- und Bürgerschulen nach Naturgrenzen, Leipzig 1818. J. G. F. Cannabich's kleine Schulgeographie, Sondershausen 1822. Fabri, Handbuch der neuesten Geographie, mit einem Anh., 10 Aufl., Halle 1819. Gaspari's Lehrbuch ꝛc., 2. Kursus mit 35 Karten. Stein, Kleine Geographie oder Abriß der Geographie für Gymnasien und Schulen, Leipzig 1823, verbunden mit dem großen Werk; J. G. F. Cannabich, Geographie, Sondershausen 1823. J. C. F. Guts Muths, Kurzer Abriß der Erdbeschreibung, Leipzig 1821. [Daniel, Lehrb. d. Geogr., 31. Aufl., Halle 1872. Guthe, Lehrbuch der Geographie, 3. Aufl., Hannover 1874. Volz, Lehrbuch der Erdkunde, Leipzig 1876. Egli, Neue Erdkunde, 5. Aufl., St. Gallen 1876. Ders., Leitfaden, 7. Aufl. Pütz, Lehrbuch der vergl. Erdbeschreibung, 9. Aufl., Freiburg 1875. Ders., Leitfaden, 15. Aufl., 1874. Schacht, Schulgeographie, 14. Aufl., 1876. Ders., Lehrbuch der Geographie, 8. Aufl., 1874. Roon, v., Anfangsgründe der Erd-, Völker- und Staatenkunde, 12. Aufl., Berlin 1868. Seidlitz, v., Schulgeogr., 19. Aufl., Breslau 1881. Ders., Kleinere Schulgeographie und Grundzüge der Geographie, Breslau. Dielitz u. Heinrichs, Grundriß der Geographie, 2. Aufl., Berlin 1873. Ruge, Geographie insbes. für Handels- und Realschulen, 5. Aufl., Dresden 1876. Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch zur Geographie für Schulen in 5 Stufen, Glogau. Hummel,

Handbuch der Erdkunde. Ders., Kleine Erdkunde für Volks- und Bürgerschulen. Völter, Lehrbuch der Geographie, 2 Bde. Ders., Grundriß der Geographie. Mann, Kleine Geographie, 22. Aufl., Langensalza 1883, Beyer. Kirchhoff, Schulgeographie, Halle 1882.]

III. Über die Karten, siehe die voranstehende Litteratur auf Seite 120.

IV. Bemerkungen über die verschiedenen Methoden, Geographie zu lehren s. m. in Gaspari, Über den methodischen Unterricht in der Geographie, 3. Aufl., Weimar 1796. F. Gedike, Über die Methode beim geogr. Unterrichte, in seinen Schulschriften, T. 1. Seidenstücker in G. M. pädagogischer Bibliothek 1806, 1807 Nov. und Ritter (gegen Lindner) ebendas. 1806 Juli, welcher auch seine Ideeen durch Sechs Karten von Europa mit erklärendem Text, Schnepfenthal 1801, anschaulich gemacht hat. Meist folgt den Ritter'schen Grundsätzen F. W. Henning's Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie, Iferten 1812, in der sehr lesenswerten Abhandlung: „Über die Methode des geographischen Unterrichts." — [*Oberländer, Der geogr. Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, 2. Aufl., 1875. Winkler, Methodik des geogr. Unterrichts, Dresden 1872. Richter, Der geogr. Unterricht, in der Sammlung pädagogischer Studien von Rein, 11. Heft, Wien. Lübbe, Geschichte der Methodologie der Erdkunde, 1849. Völter, Der Unterricht in der Erdkunde. Zeune, Die 3 Stufen der Erdkunde. Götze, Einige Bemerkungen zum geographischen Unterricht auf pr. Gymnasien, Progr. v. Magdeburg 1856. Fr. Otto, Allg. Methodik des geogr. Unterrichts, Erfurt 1839. Rave, Leitfaden zu einem method. Unterricht in der Geogr., Hannover 1852. Nieberding, Leitfaden bei dem Unterr. in der Geographie für Gymnasien. Meyer, Geogr. für die Mittelklassen höherer Lehranstalten, Celle 1855. Delitsch, Beiträge zur Methodik des geogr. Unterrichts, Leipzig. Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geogr., Leipzig. Peschel, Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand, Deutsche Vierteljahrsschrift 1868. Stößner, Die Meth. des geogr. Unterr. in Realschulen, Progr. der Realsch. zu Döbeln 1870. Foß, Wie ist der Unterricht in der Gesch. mit dem geogr. zu verbinden? Leipzig 1874, 1876. Guts Muths, Versuch einer Methodik des geogr. Unterr., Weimar 1836. Ziemann, Der geogr. Unterricht in Bürgerschulen, 1833. Rein, Pickel, Scheller, das 4. Schuljahr, S. 87, Dresden 1881, das 5. Schuljahr, Dresden 1882.

V. Geogr. Zeitschriften: Andree, Globus. Delitzsch, Aus allen Weltteilen. Hellwald, Das Ausland. Petermann, Mitteilungen. Behm, Geogr. Jahrbuch. Koner, Zeitschr. der Gesellschaft für Erdkunde in Berlin. Seibert, Zeitschrift für Schulgeographie, 3. Jahrgang, Wien 1881, A. Hölder. Deutsche Rundschau für Geographie und Statistik. Deutsche geogr. Blätter. Gäa, Natur. Kettler, Zeitschrift für wissensch. Geographie, 6 Hefte, Lahr; bis jetzt 2 Bde., 1880, 1881.]

80. Geschichte.

Notwendige Verschiedenheit ihrer Behandlung nach der Verschiedenheit der Lehrlinge.

Wenn schon die genauere Kenntnis des Wohnorts der Menschen ein so allgemeines Interesse hat, wie viel mehr die Menschengeschlechter selbst, welche auf demselben in einem, selbst nach der gemeinen Berechnung kaum zu übersehenden Zeitraume entstanden und untergingen und sich und ihn selbst so vielfach veränderten und gestalteten. Die Geschichte lehrt sie uns auf allen Stufen der Unkultur und Kultur kennen und führt sie bald in größern, bald in kleinern Massen, ja selbst in einzelnen Gliedern vor unsern Augen vorüber. Wenn sie anfangs bloß Unterhaltung und Befriedigung der Neugierde zu gewähren scheint, so erhebt und bereichert sie doch in der Folge, recht getrieben, den menschlichen Geist fast mehr als eine andre Wissenschaft und hängt zugleich mit vielen derselben auf das allergenaueste zusammen. Soll sie aber für jeden, der darin unterrichtet wird, das werden, was sie für ihn werden kann, so muß die Methode vor allen Dingen von der Berechnung des besonderen Zweckes ausgehen, welchen man sich, bei der so großen Verschiedenheit derer, welchen der Unterricht bestimmt ist, vernünftigerweise nur voraussetzen kann. Daß dies so häufig im öffentlichen und Privatunterricht übersehen und jungen Leuten, welche nicht nur an Alter und Fähigkeit, sondern besonders auch hinsichts der künftigen Bestimmung so ganz verschieden sind, Geschichte nach ganz gleichem Plan und auf völlig gleiche Weise vorgetragen wird, darin liegt der Grundirrtum und dies erklärt den geringen Erfolg so vieles historischen Unterrichts. Von der großen Menge derer, welche ihr Schicksal auf die untersten Stufen der Gesellschaft gestellt hat und lediglich zum Dienst der Höhergestellten ausersehen zu haben scheint, kann hier gar nicht die Rede sein. Geschichte, selbst im beschränktesten Sinne, liegt eben so weit außer ihrem Kreise, als eine Menge anderer höherer Wissenschaften und Kenntnisse. Um ihren Geist auch von dieser Seite aus dem Schlummer zu wecken und einigermaßen zu bilden, reicht die — ohnehin bei weitem bekannteste — biblische Geschichte hin, und was in unserer Zeit vorgeht oder sich unmittelbar vor derselben ereignet hat, lehrt sie das Leben, die Überlieferung aus dem Munde der Väter und allenfalls die Lesung der Tagesblätter. Da aber, wo etwas höhere Bildung, wie sie in unsern Bürgerschulen und in den mittleren Ständen überhaupt erwartet und gefordert wird, da muß auch ein weiterer bestimmter Plan im historischen Unterricht befolgt werden. Nur ist die Zeit für die meisten, nicht nur des weiblichen, sondern auch des männlichen Geschlechts zu beengt, das Berufsleben, sobald es kein eigentlich wissenschaftliches werden soll, oder, wie bei den höchsten Ständen, ein ganz unabhängiges sein kann, tritt so früh ein, daß es ganz zwecklos wäre, das ganze un-

ermeßliche Gebiet der Geschichte mit ihnen auch nur flüchtig, und eben daher, ohne wahre Teilnahme erwecken zu können, zu durchlaufen. In den geschichtlichen Lehrstunden kann auch hier der verständige Lehrer kaum etwas anderes beabsichtigen, als durch eine sehr überlegte Auswahl des Denk- und Wissenswürdigsten einzelne vor allen merkwürdige, eingreifende und ihrer Natur und ihrem Einfluß nach gewissermaßen unvergeßliche Thatsachen, mehr auf praktische Zwecke oder zur Verständigung über spätere Begebenheiten und das, was täglich um uns her vorgeht, hinzuarbeiten. Doch auch diese Auswahl von Geschichtskenntnissen muß stets planmäßig mitgeteilt werden, da Ordnung und Zusammenhang überhaupt die Seele alles Unterrichts ist. Sonst würde, was man Geschichtsvortrag nennt, bloß in ein buntes Gemisch oder eine Anekdotensammlung ausarten, wie man sie in sogenannten Lesebüchern in Menge findet. — Da endlich, wo die ganze Tendenz des Gesamtunterrichts auf eine wissenschaftliche Bildung angelegt ist, nimmt auch der geschichtliche einen höheren Charakter an und erweitert selbst seine Grenzen zu dem Umfang einer eigentlichen Wissenschaft.

Anmerk. Über die Bestimmung und die Grenzen des historischen Unterrichts nach den verschiedenen Lehranstalten wird die folgende Abteilung vom Schulwesen das Nähere enthalten.

81. Historische Vorbereitung und Grundlage.

Aus dieser allgemeinen Andeutung des verschiedenen Unterrichtsbedürfnisses ergiebt sich zuvörderst, daß allerdings keiner, der überhaupt unterrichtet wird, ganz fremd mit dem bleiben sollte, was vor ihm gewesen ist. Nur der ganz Stumpfsinnige frägt nie nach dem Anfang seines Geschlechts und den Veränderungen und Wechseln, durch die er gegangen ist. Finden wir doch, selbst bei rohen Völkern, Sagen und Überlieferungen von dem Beginn des Menschengeschlechts. Mit einer Geschichtserzählung dieser Art hebt das älteste aller Bücher, und uns das heiligste, an. Da es zugleich das allgemein verbreitetste ist, so ist in ihm gewissermaßen allen ein geschichtlicher Anfangspunkt des Elementarunterrichts gegeben und in christlichen Schulen der erste Religionsunterricht selbst mit dem ersten geschichtlichen in eins verschmolzen. So bleibe es! Denn es giebt kein Hilfsmittel von gleicher Brauchbarkeit, um die Jugend von der ersten Stufe der Kultur hinauf zu den höheren Stufen, aus dem Leben der Familie in das Leben der Völker zu führen, um sie mit dem Beginn aller menschlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste, Verbindungen, Verfassungen und Einrichtungen bekannt zu machen. Möge nun die gereifte Einsicht des Lehrers bei der ersten Behandlung dieser Bibelgeschichte, ohne ihn von der schönen kindlichen Einfachheit und Wahrheit in der Darstellung zu entfernen, seine Auswahl leiten und den reichen Stoff, den jene Erzählungen nicht nur zu moralisch-

religiösen Betrachtungen, sondern zu den allermannigfaltigsten lehrreichsten Bemerkungen liefern, benutzen lehren. [1]) Für künftige Studierende, auch wohl Kinder aus höher gebildeten Ständen, werden sich hieran auch Homerische Dichtungen und Erzählungen aus der griechischen Heroenzeit ganz schicklich anschließen, welche in einzelnen Zügen dem patriarchalischen Zeitalter so ähnlich ist. [2]) Allgemeiner aber beschäftigt man doch die Jugend neben dem, was schon der geographische Unterricht veranlassen wird, als Vorbereitung zur eigentlichen Geschichte, mit ausgesuchten Erzählungen von den merkwürdigsten Menschen, Ereignissen und Begebenheiten alter und neuer Zeit, die auf irgend eine Art für ihr Zeitalter wichtig und der Nachwelt unvergeßlich geworden sind. [3]) Sobald dies indes nicht bloß gelegentlich im Gespräch, sondern in eigenen Lehrständen geschieht, geschehe es wiederum planmäßig, folglich nach einer bestimmten, d. i. — da Zeitfolge und Gleichzeitigkeit Grundlage aller Geschichte ist — chronologisch synchronistischen Ordnung und mit steter Benennung der Zeit und des Orts, wohin der Name oder die Thatsache gehört. Hauptpersonen, Hauptbegebenheiten und Jahreszahlen müssen sich hier schon dem Gedächtnis unerlöschlich eindrücken. Sie müssen gleichsam die festen Punkte sein, an die sich für alle Zeiten alles anknüpft, von denen alles aus, und auf die alles zurückgeht. Um dies zu versinnlichen, werde schon in diesem Elementarkursus eine Zeittafel [4]) der Weltgeschichte mit bloßer Andeutung anfangs der Jahrtausende, dann der Jahrhunderte angelegt, in deren leer gelassenen Räumen nach und nach ein merkwürdiger Name nach dem andern, so wie man die Schüler damit bekannt gemacht hat, eingetragen wird, so daß sie sich mit dem Gedächtnis in gleichem Verhältnis fülle. Das Biographische, jedoch nur in großen oder charakteristischen Zügen, sei das Vorherrschende. Indes werde dabei jeder Anlaß benutzt, so manches andre von Völker- und Länderkunde, Sitten, Gebräuchen, Fortschritten und Kultur der Menschen, und was sonst in das Gebiet der Geschichte gehört, beizubringen, da es ja ohnehin mit dem Leben der Einzelnen verwebt und unentbehrlich ist, um sie in der Individualität ihres Seins und Wirkens darzustellen.

Anmerkung. 1. Über die Behandlung der biblischen Geschichte, s. m. das 9. Kapitel. — Wie sie zur Erweckung der Teilnahme an der Geschichte der Menschheit und als Stoff mannigfacher Kenntnisse zu benutzen sei, darüber findet man lehrreiche Winke in F. Kohlrausch, Handbuch für Lehrer zu des Verf. Geschichten und Lehren der heiligen Schrift, Halle 1818.

2. Der Vorschlag, die Homerischen und ähnliche Sagen allgemein, und neben der Bibel, zur Grundlage des historischen Unterrichts zu machen, war die Folge einseitiger Überschätzung dessen, was man Griechheit nannte. Wer nicht überhaupt auf die Dauer durch die Studien des Altertums fortgebildet wird, kann schwerlich ein bleibendes Interesse daran nehmen. Einzelne Beispiele, selbst

aus dem weiblichen Geschlecht, beweisen hier nichts. Für künftige Studierende aber sind es zweckmäßige Vorbereitungen, zumal aus den Quellen selbst geschöpft und stellenweise mitgeteilt. Becker's Erzählungen aus der alten Welt, Halle 1802—1815, 13. A. Dissen, Über das Lesen der Odyssee mit Knaben und Herbart's Pädagogik. [Schwab, Die schönsten Sagen des kl. Altertums. Osterwald, Griech. Sagen. Mehl, Die schönsten Sagen des kl. Altertums. Lange, Geschichten aus Herodot. Willmann, Lesebuch aus Homer und aus dem Herodot. Goldschmidt, Geschichten aus Livius. Simrock, Das kleine Heldenbuch, Nibelungenlied, Gudrun, Amelungenlied, Rheinsagen. Grimm, Deutsche Sagen. Schwab, Deutsche Volksbücher. Böhle, Deutsche Sagen. Osterwald, Erzählungen aus der alten deutschen Welt. Witzschel, Thür. Sagen. Schmidt, Walter und Hildegunde, der Rosengarten, Nibelungen, Gudrun rc.]

3. Biographieen und einzelne Thatsachen eignen sich allein für die Anfänger. Das Ganze des Zusammenhanges, der Begebenheiten, die Bildung und Gestaltung der Völker — was das letzte Resultat, eigentlich das große in der Geschichte ist — wie vermöchten sie es zu fassen? Wenn sie erst einzelne Menschen interessieren, dann werden sie bald von mehreren und immer von mehreren wissen wollen. Man weiß, daß einer der größten Historiker, Johann von Müller, die Geschichte so leidenschaftlich lieb gewann, weil ihm sein Großvater von Kindheit an viel von den Burgemeistern seiner Vaterstadt erzählt hatte. [Gegen die sogen. „biographische Methode" sprechen sich aus Dr. Sachse im prakt. Schulmann 1875, Heft 2. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, Leipzig 1872. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, Braunschweig 1860. Ziller, Seminarbuch im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 1874. S. 186.]

An Hilfsmitteln zu diesem Kursus fehlt es dem Lehrer nicht. Er darf ja nur aus den allgemeinen Werken das Zweckmäßigste ausheben. S. die nachstehende Litteratur S. 134 ff.

82. Allgemeine Weltgeschichte.

Diesen Vorbereitungen zum Geschichtsunterricht folge nun für Lehrlinge, welche einer höheren, wohl selbst wissenschaftlichen Bildung bestimmt und derselben fähig sind, die Gebildeten des andern Geschlechts nicht ausgeschlossen, die Anleitung zur Kenntnis der allgemeinen Geschichte, welche das ganze Gebiet des vielgestaltigen Lebens der merkwürdigsten Menschen und Völker überblicken läßt. (Universalgeschichte.) Von einer vorläufigen Übersicht dieses Gebietes durch genaues Bemerken der Hauptperioden muß sie ausgehen. Diese müssen als ein festes Schema, wodurch man sich allein auf dem unermeßlichen Felde zurecht finden lernt, der Seele immer gegenwärtig sein, daher dem Gedächtnis unverlierbar eingeprägt werden. Bei dem ersten Vortrag können durchaus nur die vornehmsten und einflußreichsten Begebenheiten ausge-

wählt, nur die denkwürdigsten Menschen hervorgehoben und durch gewisse Hauptnamen und Zeitbestimmungen vor dem Vergessen gesichert werden. Wenn man diesen Kursus, worin alle Überladung mit Namen und Jahreszahlen fehlerhaft ist, und dessen Entwurf bloß einer geographischen Generalkarte gleichen muß, geendigt und so dem Schüler mehr zum deutlichen Bewußtsein gebracht hat, was Weltgeschichte und Studium derselben bedeuten wolle (wozu nach dem Verhältnis der Stunden, die man dazu aussetzt, ein bis anderthalb Jahre erforderlich sein dürften), so könnte in Gelehrten-Schulen als Wiederholung und Ausfüllung ein mehr ausführlicher Vortrag eintreten, welcher über den ersten Entwurf wie über seinen Text kommentierte, mehr in das Einzelne der Begebenheiten einginge und am längsten bei dem verweilte, was teils für die fortschreitende Kultur der Menschheit, teils wegen seines Einflusses auf das Ganze, teils wegen seines Zusammenhanges mit der gegenwärtigen Lage der Völker am meisten der Aufmerksamkeit würdig ist.

Anmerk. Je weniger ein Lehrer noch selbst tief in das Geschichtsstudium eingedrungen ist, desto mehr sei er anfangs vor dem Gebrauch sehr bändereicher Werke gewarnt. Er zerstreut und verliert sich in der Menge der Materialien. Vollständige Handbücher sind zur Vorbereitung auf den Schulunterricht völlig hinreichend; und selbst diese liefern der Materialien so viele, daß eine Auswahl des Merkwürdigsten und Wichtigsten auch hier noch nötig bleibt.

2. Unter den Handbüchern der Universalgeschichte sind zu nennen:

A. C. Schlözer, Weltgeschichte, nach ihren Hauptteilen im Auszuge und Zusammenhange, 2 Teile, Göttingen 1792. Ausführlichere Werke sind: C. D. Beck, Anleitung zur Welt- u. Völkergeschichte ꝛc., 4 Teile, Leipzig 1787—1807. J. A. Remer, Handbuch der älteren, mittleren und neueren Geschichte, 3 Teile, 4. Aufl., Braunschw. 1802. J. C. Gatterer, Versuch einer allgem. Weltgeschichte bis zur Entdeckung Amerikas, Göttingen 1792. J. G. Eichhorn, Weltgeschichte, N. Aufl., 2 Teile, Göttingen 1818—20 und dessen Geschichte der drei letzteren Jahrh. N. Aufl., 6 Bde., Hannov. 1817—18. Vierundzwanzig Bücher Allgemeine Geschichten, besonders der Europäer. Ausgearb. durch Joh. v. Müller, 1.—3. Bd. N. Aufl. Tübingen 1817. K. H. L. Pölitz, Weltgeschichte für gebildete Leser und Studierende. 1.—4. Teil, 4. Aufl., Leipzig 1824. C. v. Rotteck, Allgem. Geschichte vom Anfang der histor. Kenntnis bis auf unsere Zeiten, Freib. 1823. K. H. Dippold, Skizzen d. allgem. Gesch., 2 Bde., Berlin 1812. F. Schlegel, Über die neuere Geschichte, Wien 1811. Schröckh, Allgem. Weltgeschichte für die Jugend, 4 Bde., 3. Aufl., Leipzig. [C. F. Becker's Weltgeschichte für die Jugend, 5. verb. Ausgabe mit den Fortsetzungen von J. G. Woltmann und K. A. Menzel. 12 Teile. Berlin 1824, neu aufgelegt 1869, Leipzig. Die Weltgeschichte für die Jugend ꝛc. von C. Stein, Berlin 1810. Schlosser's Weltgeschichte, Frankfurt a. M. Weber, Allgemeine Weltgeschichte, Leipzig. F. Schmidt, Weltgeschichte, Berlin. Wernicke, Die Geschichte der Welt. Berlin. Onken, Allgem. Geschichte in Einzeldarstellungen, Berlin.]

Als Leitfaden des Unterrichts

a) in Elementarschulen: (Schlözer's) Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder, 2 Teile, 6. Aufl., Göttingen 1806 und das nach Anleitung derselben bearbeitete Welthistorische Lesebuch, Hildesh. 1801. [Andrä, Vaterländ. Geschichte, Kreuznach. Kriebitzsch, Leitfaden und Lehrbuch der Geschichte, Berlin 1873. Müller, Geschichtsbilder, 2. Aufl., Freiburg 1872. Eick, Grundriß der deutschen und preuß. Geschichte, Eisenach 1878. Dr. C. Wolff, Leitfaden zur allgem. Geschichte. 3. Aufl., 1881, Langensalza, Beyer & Söhne.]

b) in Bürger-, Real- u. Gelehrtenschulen: J. Chr. Dolz, Leitfaden zum Unterricht in der allgem. Menschengeschichte, 6. Aufl., Leipzig 1819. G. G. Bredow's merkw. Begebenheiten der allgem. Weltgeschichte. Altona 1823. J. A. C. Löhr's kleine Weltgeschichte, Leipzig 1811. Schröbter's Grundlinien einer Welt- und Staatengeschichte, Hamburg 1798, und als Kommentar darüber dessen allgem. Weltgeschichte nach ihrem gemeinnützigen Inhalte, Altona 1799. Eine Art Kursus dieses Unterrichts bilden: Bredow's Hauptbegebenheiten der allgem. Weltgeschichte, auf drei Tabellen, 5. Aufl., Altona 1821 und desselben Umständl. Erzählung der wichtigsten Begebenheiten aus der allgem. Weltgeschichte xc., 8. Aufl., Altona 1822. K. H. L. Pölitz, Kleine Weltgeschichte, Leipzig 1822. Dessen Weltgeschichte für Real- u. Bürgerschulen, Leipzig 1818. Desselben Umriß der Geschichte des preuß. Staats für Schulen, Halle 1820. Schröckh's Lehrbuch der allgem. Weltgeschichte, 6. Aufl., Berlin 1795. G. F. C. Günther, Abriß der allgemeinen Geschichte. Grundlage für den universalhistorischen Unterricht auf Gymnasien, Helmst. 1823. Galetti, Elementarbuch für den ersten Schulunterricht in der Geschichtskunde, 6. Auflage, Gotha 1824. Desselben Lehrbücher der älteren — der europäischen — der deutschen Staatengeschichte. Remer, Lehrbuch der allgem. Geschichte für Akademien und Gymnasien, Halle 1812. C. T. H. Roth, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen gelehrter Schulen, 2 Teile, Gießen 1808—11. C. W. F. Breyer, Lehrbuch der allgem. Geschichte für die bayerschen Studienanstalten. 1. u. 2. Abteil. Landshut 1817. Wedekind, Chronologisches Handbuch der neuesten Geschichte (1740—1816). 2 Teile, 4. Aufl., Lüneburg 1816. [Jäger, Eckertz, Herbst, Hilfsbücher, Mainz 1874. Dietsch, Lehrbuch der Geschichte, Leipzig. Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte, Berlin. Dav. Müller, Abriß der Weltgeschichte. Kromayer, Leitfaden für den Geschichtsunterr., Stralsund. Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte, Koblenz. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, Münster. Dittmar, Leitfaden, 7. Aufl., Heidelberg. Grashof, Leitfaden, 6. Aufl., Essen. Beck, Lehrbuch der allgem. Geschichte, 9. Aufl., Hannover. Schmidt, Grundriß der Weltgeschichte, 9. Aufl., Leipzig. Dav. Müller, Geschichte des deutschen Volkes, 5. Aufl., Berlin. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte, Münster. Hahn, Leitfaden, 7. Aufl., 1867. Lange, Leitfaden, 11. Aufl. Kapp, Leitfaden, 7. Aufl., Braunschweig. Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in Biogr., Hildburghausen. Hoffmeyer u. Hering, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, Hannover 1878. Schumann u. Heinze, Lehrbuch d. deutsch.

Geschichte, Hannov. 1877—78. Schurig, Lehrbuch der Geschichte, Leipz., Hirt. Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte, Leipzig 1881.]

4. Tabellarische Übersichten der Geschichte: Hübner, Synchronistische Tabellen zu der Völkergeschichte, 3 Taf., 3. Aufl., Freiberg 1802 und desselben Synchronist. Tafeln über die neuere Geschichte der europ. Reiche, 2 Taf., Freiberg 1804. Remer, Tabell. Übersicht der allgem. Geschichte, 1 Taf., Braunschweig 1804. Bredow, Weltgeschichte in Tabell., 5. Auflage, Altona 1821. Kohlrausch, Chronol. Abriß der Weltgeschichte, Elberf. 1823. A. Arnold, Synchronist. Übersicht der Weltgeschichte, 2 illum. Bl., Gotha 1819 und Kruse, Tabellen zur Übersicht der Geschichte aller europ. Länder von ihrer ersten Bevölkerung bis 1816, 4. Liefr., N. Aufl., Halle 1822, in Verbindung mit einem historischen Atlas, 4 Liefr., N. Aufl., Halle 1822, worin der Stand der polit. Geographie von Jahrh. zu Jahrh. durch die Karten anschaulich gemacht wird, womit F. R. Ricklef, Darstellung der Menschengeschichte mit Beziehung auf Kruse, Historischen Atlas, 2 Bände, Oldenburg 1806—14 zu vergleichen ist.

[Tabellen aus neuerer Zeit von Peter, Kurtz, Schäfer, Goldschmidt, Pierson, Groß, Wunderlich, Lange, Dielitz, Cauer, Herzog, Schuster, Aumann, Heckenhain, Andrä, Hoffmann u. a.]

83. Spezialgeschichte. Griechische und Römische.

Welche einzelne Völker nach der Vollendung der Universalgeschichte der Unterricht spezieller zu behandeln habe, entscheidet sich durch die fernere Bestimmung der Lernenden. Ist von einer gelehrten Bildung die Rede, so ist es die Geschichte der beiden wichtigsten Völker des Altertums, der Griechen und Römer, welcher um so mehr eine genaue Geographie und Chorographie zum Grunde liegen muß, da die neuere Geographie der von ihnen vormals bewohnten und beherrschten Länder, zum Teil selbst den Benennungen nach, eine ganz andere ist, ohne richtige Vorstellungen der Schauplätze der Begebenheiten aber gar keine klare Vorstellung ihrer selbst erlangt wird. Am zweckmäßigsten könnte es allerdings scheinen, diesen Teil der Geschichte aus den Quellen selbst schöpfen zu lassen, wenn man voraussetzen dürfte, daß die Schüler zu der Zeit, wo dieser Kursus eintritt, eben so fertig den Herodot, Thucydides, Xenophon, Polybius, Tacitus, Livius, Sallust, als allenfalls den Nepos, Justin und Julius Cäsar lesen könnten. So weit es möglich ist, lasse man sie, wenigstens zur Vorbereitung oder Wiederholung, Blicke in diese Schriftsteller thun. Übrigens sei der Vortrag durchaus ein lebendiges Gemälde des innern wie des äußern Lebens dieser großen Nationen, wovon die Universalgeschichte doch nur die allgemeinen Züge angeben konnte. Auch hier bleibt die Hauptsache, mehr mit dem Geist des Handelns und Wirkens ihrer großen Männer und dem innern und äußern Leben des Volks bekannt zu machen, als mit allen Einzelnheiten das Gedächtnis zu überladen.

Anmerk. Hilfsmittel für den Lehrer und die Lernenden sind:

1. Zur Kenntnis der alten Geographie; — außer dem bekannten größeren Werke: Orbis antiquus von Cellarius nach Schwarz Ausgabe, — J. B. d'Anville, Handbuch der alten Erdbeschreibung, Nürnberg 1796, nebst dem Atlas von 12 Karten, 1784. C. Mannert, Geographie der Griechen und Römer, 1.—9. T., Leipzig. C. Ph. Funk's Atlas der alten Welt mit 12 Kart., Weimar 1823. F. A. Nitsch, Wörterbuch der alten Geographie, Halle 1794.

Durch F. H. Voß erhielt die alte Geographie eine Menge von Berichtigungen, die in einzelnen Aufsätzen in dem d. Museum und Merkur, in den Abhandlungen über die Erdkunde der Alten (in der Jenaer Litt. Zeit. 1804) und in den Mythologischen Briefen niedergelegt sind. Diese Bahn verfolgt nicht ohne eigenes Verdienst F. A. Ukert in s. Geographie der Griechen und Römer bis auf Ptolemäus, 2 Teile mit Karten, Weimar 1816. S. die neuere Litteratur in § 115. Atlanten siehe in der Litteratur zu § 87.

2. Zur alten Geschichte. Die griechischen u. römischen Quellen sind bekannt. Einige neuere haben aus ihnen fortlaufende Erzählungen, teils der ganzen, teils einzelner Partieen der Geschichte gebildet, namentlich J. G. Eichhorn Antiqua historia ex ipsis veterum scriptorum graecorum narrationibus contexta. Lips. 1811—13, 4 Teile, e lanitorum script. narrat., Göttingen 1811 2 Teile. G. Sibelis Helenica. Lips. 1803. Jacobs im 2. und 3. Kursus des griechischen Lesebuchs.

Histoire ancienne und romaine von Rollin und Crevier. Remer, Ausführliches Handbuch der älteren allgem. Gesch., Braunschw. 1775. Heeren, Handb. der Gesch. d. Staaten d. Altertums, 4. Aufl., Gött. 1822, nebst dessen Ideeen über Politik u. Handel der alten Völker. 3 Teile, Gött. 1815. Bredow, Handbuch der alten Geschichte, 4. Ausg. von Kunisch, Altona 1820. H. Luden, Allgem. Gesch. d. Völker u. Staaten des Altertums, Jena 1819. K. Mannert, Handbuch der alten Geschichte, aus den Quellen bearbeitet, Berlin 1818. Goldsmith, Geschichte d. Griechen, übersetzt von Beck, 2 Teile, 2. Aufl., Leipz. 1807. Dessen Geschichte der Römer bis auf den Untergang des abendländischen Kaisertums, a. d. Engl. von L. Th. Kosegarten, 4 Teile, Leipzig 1802. Gibbon, Geschichte des Verfalls des röm. Reichs, aus dem Engl. von Wenk, Schreiter, Beck, 19 Bde., Leipz. 1805—1807. Gillies, Geschichte des alten Griechenlands, übersetzt von Beck, 4 Bde., Leipz. 1787—1797. J. Gast, Gesch. von Griechenland seit Alexander, Leipzig 1798. Mitford, Geschichte der Griechen. Eine freie Übersetzung von Eichstädt, 6 Bde. Ferguson, Geschichte der römischen Republik, 3 Bde., Leipz. 1784. Geschichte der Römer zur Erklärung ihrer klassischen Schriftsteller, 3 Teile, Leipz. 1787 ff. B. G. Niebuhr, Röm. Gesch., Berlin. —

[M. Duncker, Gesch d. Altert., 4 Bde., Berlin 1874. Curtius, Griech. Geschichte, 3 Bde., Berlin. Guhl u. Koner, Das Leben der Griechen u. Römer, 3. Aufl., Berlin. Becker, Charikles, 2. Aufl., Leipzig. Wägner, Hellas, 3. Aufl. Leipzig 1873. Göll, Kulturbilder aus Hellas u. Rom, 2. Aufl. 3 Bde., Leipzig.

Stoll, Bilder aus dem altgriech. Leben, Leipzig 1870. Keck, Bilder aus dem Altertum, Halle 1875. Droysen, Geschichte Alexanders des Großen, Hamburg 1833. Ders. Gesch. d. Nachfolger Alex. d. Gr. 1836. Hertzberg, Geschichte Griechenlands unter der Herrschaft der Römer, Halle. Schwegler, Röm. Gesch. Tübingen. Mommsen, Römische Gesch., Berlin. Peter, Gesch. Roms, Halle. Ihne, Röm. Gesch., Leipzig. Jäger, Die Gesch. d. Römer, Gütersloh. Stoll, Bilder aus dem altröm. Leben, Leipzig 1871. Becker, Gallus, neu bearbeitet von W. Rein, Leipzig. Friedländer, Röm. Sittengesch., 2 Teile, Leipzig. Gregorovius, Geschichte Roms, 9 Bde.]

84. Spezialgeschichte. Deutsche. — Geschichte der europäischen Staaten.

Ein ganz allgemeines Interesse sollte billig die deutsche als die Geschichte des Vaterlandes haben. Nur ist sie auch recht national zu behandeln, um auch auf diesem Wege Achtung und Liebe gegen das Volk, dem wir angehören, zu erwecken und zu nähren. Der Grad der Ausführlichkeit bestimmt sich wiederum nach der Beschaffenheit der Schüler und selbst des Geschlechts. Die deutsche Geschichte, besonders als Reichsgeschichte, hat Partieen, welche der Jugend weder recht verständlich gemacht werden, noch Teilnahme erwecken können. Sie hat auch unfruchtbare Abschnitte, die man schnell durcheilen kann. Darum sei sie gerade für den Schulzweck eben sowohl Kultur- als bloße Regentengeschichte. Vor allem spare man sich Zeit, um über die großen Begebenheiten, welche unser Volk in der Vorzeit, und vor allem in unsern Tagen, verherrlicht haben, nicht zu flüchtig weggehen zu dürfen. — Die europäische Staatengeschichte kann in einem vollständigen Lehrkursus nur in Gelehrtenschulen eine Stelle finden. Für die meisten reicht das, was die Universalgeschichte davon enthalten muß, hin. Auch ist gerade hier das Maßhalten um so nötiger, weil die früheren Epochen in der Geschichte jedes einzelnen europäischen Volks, wenn sie auch nicht ganz dunkel oder ungewiß sind, doch bei der ungeheueren und täglich anschwellenden Masse von Begebenheiten zu wenig Interesse haben. Daher müßte man vorzüglich von dem Zeitpunkte an ausführlicher werden, wo jeder Staat eine höhere Bedeutsamkeit und einen größern Einfluß auf das gesamte europäische Staatensystem gewinnt.

Anm. 1. Hilfsmittel zur deutschen Geschichte sind: C. G. Heinrich, Handb. d. deutschen Reichsgesch. 2. Aufl., fortges. v. Pölitz, Leipz. 1819. J. Ch. Krausen's Einl. in die Gesch. des deutschen Reichs, 2. Aufl. (von Voigtel), Halle 1806. J. St. Pütter, Hist. Entwickel. der deutschen Staatsverf., 3 Teile, 3. Aufl., Göttingen 1798. K. Mannert, Kompendium der deutschen Reichsgesch. 3. Aufl., Nürnb. 1819. T. G. Voigtel, Deutsche Gesch., Halle 1818. Pölitz, Deutsches Volk u. Reich, Leipzig 1816. K. A. Menzel, Geschichte der Deutschen. 8 Bde., Breslau 1815—23. In echt vaterländischem Geist und mit glücklicher Auswahl dessen, was allen einigermaßen gebildeten deutschen Männern und Frauen

von dieser Geschichte bekannt sein sollte, schrieb F. Kohlrausch: Die deutsche Geschichte f. Schulen, 3 Teile, Elberf. N. Aufl. 1823. [Waitz, Deutsche Verfassungsgesch., Kiel 1844—61. Leo, Lehrbuch der Gesch. des Mittelalters, Halle, ders., Vorlesungen über die Gesch. des deutschen Volkes, Halle 1868. Wirth, Deutsche Gesch., Frankf. a/M 1862. Zimmermann, Gesch. d. Deutschen, Erlangen 1855. Giesebrecht, Gesch. d. deutschen Kaiserzeit, 4 Bde., Braunschweig. Raumer, Gesch. d. Hohenstaufen, Leipzig. Falke, Gesch. der Hansa. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Raumer, Gesch. Europas seit dem Ende des 15. Jahrh. Ranke, Deutsche Gesch. im Zeitalter der Reformation. Hauser, Gesch. d. Zeitalters der Reformation, Berlin. Ranke, Gesch. Wallenstein's, Leipz. 1872. Droysen, Gustav Adolf, Leipzig, ders., Gesch. d. preuß. Politik, Leipzig. Ranke, 9 Bücher preuß. Gesch. Schlosser, Gesch. d. 18. u. 19. Jahrh. 7 Bde. Heidelberg 1843—48. Kugler, Gesch. Fr. II. Carlyle, Gesch. Fr. II., Berlin. Schäfer, Gesch. des 7jährigen Krieges, Berlin. Archenholz, Gesch. des 7jähr. Krieges. Häusser, Deutsche Gesch. vom Tode Fr. des Gr. bis zur Gründung des deutschen Bundes, Berlin. Blitzke, Geschichte der Freiheitskriege, Leipzig. Gervinus, Gesch. des 19. Jahrh., Leipzig. Springer, Gesch. Österreichs seit dem Wiener Frieden, Leipzig. W. Müller, Gesch. der neuesten Zeit 1816—66, Stuttgart. Treitschke, Histor. u. polit. Aufsätze, Leipzig. Derselbe, Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert, 2. Aufl., Leipzig 1879. Rückert, Deutsche Geschichte, 2. Aufl., Leipzig 1861. Ferner: Deutsche Geschichte von Beck, Bender, Bittiger, Bonath, Dietlein, Dittmar, Duller, Pfaff, Pütz ꝛc.]

Biographieen: G. B. Schirach's Biographieen d. Deutschen, 6 Teile, Halle 1770—74. Leben u. Bildnisse großer Deutschen, 5 Bde., 1786. Pantheon der Deutschen, 3 Bde., Chemn. 1794, und recht vorzüglich für die Jugend C. Niemeyer's deutscher Plutarch, 2. umgearb. Aufl. bis jetzt 4 Abteil., Halle 1822—1824 und dessen Heldenbuch, 5. Aufl., Leipz. 1821. [Die Biographieen deutscher Männer von W. Buchner, Straßburg. Ferner: Berndt, das Leben Karl's des Großen, Heinrich I. ꝛc. Waitz, Heinrich I., Berlin 1862. Mayer, Heinrich IV. Prutz, Friedrich I. Strauß, Ulrich v. Hutten. Lang, Martin Luther. Schottmüller, Luther. Droysen, Gustav Adolf. Pertz, Leben Stein's, Gneisenau's. Varnhagen, Fürst Blücher. Scherr, Blücher. Klippel, Scharnhorst. Schweber, Scharnhorst. Droysen, York v. W. ꝛc.]

2. Hilfsquellen für die Geschichte europäischer Staaten: A. H. L. Heeren. Handb. d. europ. Staatensystems von der Entdeckung beider Indien bis z. franz. Kaisertum, 2 Teile, 4. Ausg., Göttingen 1822. J. G. A. Galetti, Lehrbuch der europ. Staatengeschichte, Gotha 1815. J. T. Spittler, Entwurf d. Gesch. der europ. Staaten, fortgesetzt non Sartorius, 2 Teile, Berl. 1823. J. G. Meusel, Anl. z. Kenntnis d. europ. Staatengesch., Leipz. 1816. K. L. Woltmann, Geschichte der europ. Staaten, 2 Teile, Berlin 1799 ff. — Über das 19. Jahrh. G. G. Bredow's Chronik des 19. Jahrh., fortgesetzt von Venturini, (Gesch. unsrer Zeit) 18 Bde., Altona 1805—24. Über die Gesch. des preuß. Staats vom Hubertsburger Frieden bis 1815, das Hauptbuch von Manso,

Frankf. a/M. 1819—21, 3 Bde. — [Neuere Werke über preuß. Geschichte s. Anmerkung 1. — Macaulay, Geschichte von England. Dahlmann, Gesch. der engl. u. französ. Revolution. Häußer, Gesch. der französ. Revolution. Bancroft, Geschichte der vereinigten Staaten von Nord-Amerika. Sybel, Gesch. der französ. Revolutionszeit. Thiers, Gesch. der franz. Revolution, des Konsulats u. d. Kaiserreichs. Pauli, Gesch. Englands seit 1814. Alison, Gesch. Europas seit der 1. französ. Revolution, Leipzig 1842—53. Biedermann, Staatengesch. der neuesten Zeit. (Gesch. der Staaten: Italien, Türkei, England, Österreich, Spanien 2c.) Gervinus, Gesch. d. 19. Jahrh., Leipzig. Gfrörer, Gesch. des 18. Jahrh., Schaffhausen 1862. Heeren, Handbuch der Gesch. des europ. Staatensystems, 5. Aufl., Göttingen. Menzel, Gesch. Europas vom Beginn der französ. Revol. W. Müller, Gesch. der neuesten Zeit 1816—66. Pütz, die Gesch. der letzten 50 Jahre, Köln 1861. Raumer, Gesch. Europas seit Ende des 15. Jahrh., Leipzig.]

85. Allgemeine Kultur- und Litteraturgeschichte.

Kann der historische Unterricht in Gelehrtenschulen bis zur letzten Stufe durchgeführt, oder auch wohl neben den bisher beschriebenen Kursen noch etwas Zeit dafür gewonnen werden, so würde eine gedrängte Übersicht des Ganges der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts, eine Darstellung des Edelsten und Unvergänglichsten, was die Menschen hervorgebracht, und wie dasselbe, selbst durch das, was aller Humanität widersprechend, nur zerstörend und vernichtend schien, gefördert sei, den reichsten Stoff liefern. Und nicht nur den reichsten, sondern zugleich durch denselben den herrlichsten Inhalt aller Geschichte — die Geschichte aller wichtigen, das Leben immer zu neuen Thätigkeiten erweckenden und bildenden Erfindungen, den Anfang und den Fortgang aller Wissenschaft und Kunst; den Ursprung der mannigfaltigen Formen und Verfassungen der bürgerlichen Gesellschaft; die großen Ideeen, welche ausgesprochen durch das lebendige Wort, oder niedergelegt in unsterblichen Geisteswerken, ganze Generationen und Nationen umgestaltet und auf den Gipfel des Ruhms gestellt haben; endlich Namen und Verdienste der Unvergeßlichen unseres Geschlechts, die, wenn auch noch so verschieden in der Art ihrer Wirksamkeit, wie Heroen in ihrem Zeitalter hervorgeragt haben. Eine solche Geschichte der Menschheit, die wenigstens in ihrer ersten Behandlung für die Jugend nur einfach und frei von allen Hypothesen bleiben muß, kann zugleich als eine allgemeine Wiederholung der Universalgeschichte betrachtet werden. Wollte man sie mehr auf litterarische Kultur beschränken, so würde sie ebenfalls in den letzten Schulkursus gehören, und man müßte dabei nur verhüten, daß sie nicht zu sehr einer eigentlichen Gelehrtenhistorie, wie sie auf Universitäten gelehrt wird, oder gelehrt werden sollte, gleiche, sondern nur den

Grund dazu legte, oder vielmehr aus den bisherigen Geschichtskursen ausübe, was gerade hierauf Beziehung hat. Denn sehr viele Namen und Sachen müssen aus früherem Unterricht schon im Gedächtnis geblieben sein. Die spezielle Litteraturgeschichte der Griechen, der Römer und der Deutschen macht am natürlichsten einen Teil der humanistischen Studien und des deutschen Sprachunterrichts aus und wird daher unten (K. 7 u. 8) noch besonders genannt werden.

Anmerkung. 1. Eine geistvolle und im rechten Sinn pragmatische Behandlung der Geschichte in allen Kursen würde beinahe einen besonderen Vortrag der allgemeinen und besondern Kulturgeschichte entbehrlich machen. Jene läßt sich aber nicht von allen, selbst in anderer Hinsicht brauchbaren Lehrern erwarten, und so lernt wirklich mancher Jüngling erst dann, wenn ihm etwa in der höchsten Klasse ein solcher Lehrer wird, das Herrlichste im Studium der Geschichte kennen: er wird dann erst für sie begeistert, wenn er ihren Geist von dem Buchstaben unterscheiden lernt. Findet sich weder Zeit noch Lehrer, so kann ihm auch das Lesen einiger recht vorzüglicher Schriften dieser Art (s. die folgende Anmerk.) die Entbehrung ersetzen.

2. Als litterarische Hilfsmittel heben wir folgende aus:

A. Für Geschichte der Menschheit und ihrer Kultur sind für den Lehrer, später auch wohl für den gereiften Jüngling, Hauptwerke: J. Iselin, Über die Gesch. der Menschheit, 5. Ausg., Basel 1777. *Herder, Ideeen zur Philosophie der Gesch. der Menschheit, 4 Teile, Riga 1785—1792 und in Herder's Werken, 1.—7. Teil noch mehrere dahin gehörige kleine Schriften. H. Home's Versuche über die Geschichte der Menschheit, übersetzt von Klausung, Leipzig 1784. J. Jenisch, Universalhistorischer Überblick der Entwickelung des Menschengeschlechts als eines sich fortbildenden Ganzen der Philosophie und Kulturgeschichte, 2 Bände, Berlin 1801. J. G. Gruber's Geschichte des menschlichen Geschlechts aus dem Gesichtspunkt der Humanität, 2 Bde., Leipzig 1807. J. C. Adelung's Versuch einer Geschichte der Kultur des menschl. Geschlechts, Leipzig 1802. Schätzbare Beiträge liefert auch F. Meyer, Zur Kulturgeschichte der Völker, 2 Bde., Leipzig 1798 ff. [Wachsmuth, Europ. Sittengesch., 5 Bde., 1831—1839. Draper, Gesch. der geist. Entw. Europas, Leipzig. Dramann, Grundriß der Kulturgesch., Königsberg 1847. Ehrenfeuchter, Entwicklungsgesch. der Menschheit, Heidelberg 1845. Klemm, Allg. Kulturgesch. der Menschheit, Leipzig 1844—1852. Lecky, Gesch. des Ursprungs und der Aufklärung in Europa, Leipzig 1868. Honegger, Grundstein einer allgem. Kulturgesch. der neuesten Zeit, Leipzig 1868. Scherr, deutsche Kultur- und Sittengeschichte, 6. Aufl. 1876.]

B. Für allgemeine Litterärgeschichte. Außer dem älteren Heumann'schen Conspectus reipubl. literariae noch Eyring's Ausgabe von 1791, worüber K. J. Bougine's Handbuch der allgemeinen Litteraturgeschichte nach Heumann, 1.—6. Bd. 1789 ff. ein komplicierender Kommentar ist. J. G. Meusel's Leitfaden zur Geschichte der Gelehrsamkeit, 3 Teile, Leipzig 1799 ff.

J. G. Eichhorn, Geschichte der Litteratur von ihrem Anfange bis auf die neuesten Zeiten, 1.—6. Bd., Göttingen 1805—1812. L. Wachler's Handbuch der allgem. Geschichte der litterärischen Kultur, 2 Teile, Marburg 1804—1805 und als kleines Kompendium P. J. Brun's Allgemeine Litterärgeschichte, Helmstädt 1804. Bredow, Litterärgesch. in Tabellen, 3. Aufl., Altona 1810. Schmidt, Vergl. Tabellen über die Litteratur- und Staatsgeschichte der wichtigsten Kulturvölker rc., Leipzig 1865. Scherr, Allgem. Geschichte der Litteratur, 3. Aufl., Stuttgart 1869.

Die besondern Hilfsmittel zur klassischen und deutschen Litteratur s. w. im 7. und 8. Kap.

86. Allgemeine methodologische Bemerkungen über den historischen Unterricht.

1. Geschichte als Gedächtnissache.

Wer die Jugend so mit der Geschichte bekannt machen will, wie es die Vortrefflichkeit der Wissenschaft verdient, darf überhaupt einen dreifachen Zweck nie aus den Augen verlieren, muß vielmehr in seinem Vortrag so viel als möglich immer gleichmäßig darauf hinwirken. Es machen nämlich Gedächtnis, Verstand und Gemüt gleiche Ansprüche an den Geschichtslehrer. Nur durch harmonische Kultur dieser Kräfte bekommen historische Kenntnisse ihren ganzen Wert; nur durch sie wird Geschichte ein eigentliches Bildungsmittel zur Humanität. Hierauf gründen sich folgende einzelne Gesetze der Methodik. Da 1. die Geschichte aus einer unendlichen Menge von Thatsachen, die sich in der Zeit begeben haben, besteht, so müssen diese allerdings, ehe sie ein Gegenstand der Reflexion werden können, zuerst gemerkt, folglich dem Gedächtnis übergeben werden. Da nun die Kraft desselben beschränkt ist, die Materialien aber, die es noch außer den historischen aufbewahren soll, unzählbar sind, so beobachte der Lehrer überall das Gesetz der Sparsamkeit, durch eine recht überlegte Auswahl und Absonderung des Notwendigen und Unentbehrlichen, des Wichtigsten und Wissenswürdigsten. Alles ohnehin Ungewisse, Unsichere, bloß Hypothetische oder doch Gleichgültige bleibe aus dem frühern Unterricht ganz weg. Der Lehrer mache sich bei Zeiten einen Überschlag der Zeit, innerhalb welcher er den genau abgesteckten Kreis durchlaufen haben muß, um sich nicht gleich anfangs in Weitläufigkeiten zu verlieren und am Ende das Wichtigere zu kurz zu behandeln.[1]) 2. Er benutze alle Hilfsmittel, um das Gedächtnis seiner Schüler zu unterstützen teils die allgemeineren, auf welche sich schon die alte Methode recht gut verstand, teils solche, die sich unmittelbar auf den Gegenstand beziehen, wozu vor allem chronologische und synchronistische Zeittafeln gehören, die beständig zur Hand oder vor den Augen der Schüler sein müssen, und wobei man billig, anfangs

wenigstens, dieselben Zeitbestimmungen beibehalten sollte, damit Verwirrung verhütet werde. 2) Nicht minder sind sinnliche Darstellungen und Begebenheiten in guten Kupfern ein treffliches Hilfsmittel, indem sie der Phantasie ein Bild geben, dem Gedächtnis einzuprägen, wie sich denn an Bildnisse merkwürdiger Personen die Geschichte ihres Lebens leicht anknüpft. 3) Endlich ermüde man 3. nicht im Wiederholen der früher abgehandelten Perioden, damit sich das Neue fester an das Alte anschließen könne. 4) Auch schriftliche Wiederholungen, Auszüge aus historischen Schriften, historische Tabellen befördern die gründliche Kenntnis und prägen die Begebenheiten tiefer ein. 5)

Anmerkung. 1. Wenn es gleich scheint, als könne ein Lehrer, der wenig Geschichte weiß, durch fleißige Benutzung der Quellen sie dennoch nützlich vortragen, und dürfe seinen Schülern nur um einige Schritte voran sein, so zeigt sich doch schon darin der Nachteil eigner Unbekanntschaft und des erst Lernens während des Lehrens, daß gar kein richtiges Verhältnis zwischen dem Wichtigen und Unwichtigen getroffen, gewöhnlich mit der größten Weitläufigkeit angefangen, und wenn nun die Zeit drängt, entweder in der Mitte abgebrochen oder das Interessanteste am kürzesten abgehandelt wird. Kommt jemand gleichwohl versäumt, neu und fremd zum Geschichtsvortrag, so sollte er das ganze Pensum wenigstens einmal in einem kürzeren Lehrbuch durchlesen, um eine Übersicht zu bekommen und danach einen Überschlag machen zu können. Dann würden, besonders auf Schulen, nicht so viele Schüler klagen müssen, daß sie von allem nur den Anfang gehört hätten. Man würde nicht ohne Maß bei den fabelhaften Perioden, womit fast jede Geschichte anfängt, verweilen, nicht das Gedächtnis mit längst verschollenen Regentennamen beschweren, endlich nicht vergessen, daß man notwendig bei jeder Geschichtsperiode das Früheste abkürzen müsse, da die neueste Zeit den Stoff so unendlich vermehrt hat, daß jetzt Dezennien fast reicher sind als viele frühere Jahrhunderte.

2. So wenig Reiz an sich das Studium der Chronologie hat und so manches in der Wissenschaft noch schwankend ist; so ist es doch notwendig, daß die Jugend das Allgemeinste davon bei Zeiten erlerne, die Hauptbegebenheiten auch nach den Jahren zu bestimmen, späterhin auch die nationalen Ären zu vergleichen wisse. So unbequem die Rechnung nach Weltjahren (von der Schöpfung an), und so gewiß sie falsch ist, so muß sie doch der junge Historiker kennen, da sich ihrer so viele Schriftsteller bedienen. Im ersten Vortrag der Geschichte thut man übrigens am besten, wenn man von der christlichen Zeitrechnung ausgeht und von da zurückzählt, da sich alle Rechnungsarten mit dieser am leichtesten vergleichen lassen, man auch kleinere und leichtere Zahlen erhält. Bis auf Cyrus ist ohnehin fast alles unsicher, und man muß sich vor dieser Zeit begnügen, nur die wichtigsten Begebenheiten und Personen ungefähr chronologisch zu bestimmen. Überhaupt ist es für die allermeisten Data hinreichend, wenn das Jahrhundert, und ob die Begebenheit im ersten, zweiten, dritten oder vierten Viertel vorfiel, dem Schüler bekannt ist. Zu viele Jahrzahlen verwirren und gehen wieder verloren,

so mühsam sie auch erlernt sind. Vorzüglich kommt auch der Synchronismus dem Gedächtnis durch die Ideeenvergesellschaftung zu statten, und eine recht sichre Notiz erinnert fast unwillkürlich an die andre.

Die größte Schwierigkeit scheint mir, die annalistische mit der synchronistischen Methode zu verbinden. Die erste, bei jedem Volk und Reich ganz durchgeführt, ermüdet, und manches wird auch durch die gleichzeitigen Begebenheiten erst verständlich. Die andre zerstückelt und giebt kein rechtes Auffassen eines ganzen Abschnitts. Daher urteilte ein einsichtsvoller Historiker, Hegewisch: „Der Synchronismus scheine ihm durchaus nicht für Anfänger zu sein und erschwere das Erlernen, statt es zu erleichtern. Das verständige Vergleichen ganz verschiedener Folgen von Begebenheiten, die sich zwar in einerlei Zeitraum, aber auf ganz verschiedenen Teilen der Erde zugetragen haben, verwirre und störe die Aufmerksamkeit. Die annalistische Methode sei auch darum, wenn man Geschichte zu studieren anfange, die zweckmäßigste, weil doch dem Geschichtskundigen die chronologische Folge stets gegenwärtig sein müsse." Schwerlich kann man die Wahrheit dieser Bemerkung verkennen, ohne deshalb synchronistische Andeutungen zu tadeln oder ganz vermeiden zu dürfen.

Die vorhandenen chronologischen und synchronistischen Tabellen sind oben genannt.

3. Sogar die von seiten der Kunst höchst mittelmäßigen historischen Bilderbücher verfehlen diesen Zweck nicht ganz. An den meist elenden Kupfern zu Hübner's Bibl. Historie haben eben so viele die Geschichte gelernt, als aus dem Text. Die Kupfer, welche Imhoff's neueröffneten hist. Bildersaal ꝛc. eingedruckt sind, hatten nicht wenig Anteil daran, daß viele, die dies schlecht geschriebene Buch lasen, sehr viel von der Geschichte bis in ihr hohes Alter behielten. Hätten wir nur mehrere und wohlfeilere Werke dieser Art, mit Kupfern, wie zu Schröckh's Weltgeschichte für die Jugend, und Lossius Bilderbibel, besonders für die Mittelklasse derer, die Geschichte mehr als Dilettanten treiben. Ich würde es gern sehen, wenn sich junge Leute Kupfer von merkwürdigen Personen und Begebenheiten alter und neuer Zeit sammelten, sie chronologisch anordneten und mit Beschreibungen, Distichen und Anekdoten begleiteten.

[Unter neueren Bilderwerken nennen wir:

Seemann, kunsthistorische Bilderbogen. Seemann, Denkmäler der Weltgeschichte ꝛc., 1870. Flinzer, histor. Bildertafeln. Weißer, Bilderatlas zur Weltgesch., Stuttgart. Die deutsche Geschichte nach Originalzeichnungen von Beck, Bendemann ꝛc. Bilder zur deutschen Geschichte, Dresden. Eine Auswahl aus den Münchner und Stuttgarter Bilderbogen ist schon wegen der Billigkeit zu empfehlen.]

4. Die Wiederholung kann geschehen:

a) mündlich, durch Fragen und Antworten, durch Auffordern des Schülers, zu erzählen; — Namen und Zahlen auch außer der Reihe — auch das, was vor längerer Zeit abgehandelt ist, anzugeben. Die Hauptsache dabei ist, ihn zu gewöhnen, daß er zusammenhängend erzähle und ihm nicht alles zerstückelt abgefragt werden müsse.

b) In Verbindung mit schriftlichen Aufgaben, historischen Aufsätzen und Tabellen, worin die Fakta verschiedentlich, bald chronographisch nach Zeitfolge oder Synchronismus, bald technographisch, nach den wichtigsten Erfindungen

und Künsten, bald geographisch nach Ländern und Völkern, bald ethnographisch nach den Völkern, unter denen sie sich ereignet haben, zusammengestellt werden. Dies wären besonders nützliche Übungen zur Wiederholung der Universalgeschichte. Kommt die Aufgabe unvermutet, so ist es die sicherste Probe, wie weit der Schüler die Begebenheiten in ihrem Zusammenhange gefaßt habe.

c) Außer dem Unterricht, mehr zur Unterhaltung, in allerlei historischen Spielen, die ein Lehrer, der selbst recht viel Geschichte im Kopf hat, sehr mannigfaltig machen kann.

d) Durch Auffordern, aus dem gesammelten Vorrat von Kenntnissen allerlei herbeizutragen. Man schreibe z. B. an die Tafel eine Jahreszahl, 1648. „Was geschah um diese Zeit?“ „Wer lebte damals? Welche merkwürdige Männer waren 1630 auf dem Schauplatze?“ Oder man schreibt an: Cicero. Jeder Lehrling muß einen oder mehrere Männer, die mit ihm, kurz vor — oder nach ihm gelebt haben, dazu setzen u. s. w. Ein gewandter Lehrer wird diese Übungen auf vielfache Art auch durch Wetteifer interessant machen können.

5. Ausführliche schriftliche Wiederholungen können durch aufgegebene Fragen veranlaßt werden, die das Ganze und Einzelne eines abgehandelten Zeitraums betreffen. In zahlreichen Klassen, wo nur wenig Fragen an einen kommen, die er oft bloß zufällig zu beantworten weiß, beweisen sie fast noch mehr, wie viel behalten ist, als mündliche, sobald nur die Not- und Hilfsbücher entfernt werden.

Auch ausführlichere selbstausgearbeitete historische Tabellen sind ganz vorzüglich zu empfehlen. Schon das Lokalgedächtnis kommt hier dem Zweck zu statten.

In der Privaterziehung könnte man, wenn es an Zeit gebricht und der Lehrer viele und verschiedene zu beschäftigen hat, manches dem eignen Fleiß der Erwachsenen überlassen. Ein wohl ausgewähltes Geschichtsbuch, woraus sie Auszüge machen müßten und worüber sie dann wöchentlich eine Stunde examinieren würden, könnte den förmlichen Geschichtsvortrag einigermaßen ersetzen und wäre von mehreren Seiten bildender für die Schüler als das bloße Anhören oder Nachschreiben. M. s. was darüber in einer weiter unten folgenden Abhandlung: „Über einige Vorteile des Privatunterrichts vor dem öffentlichen“, bemerkt worden ist.

87. Methodologische Bemerkungen.

2. Geschichte als intellektuelles Bildungsmittel.

Erst dann, wenn der Verstand sich die Begebenheiten auf das deutlichste denkt, ihre Ursachen, ihre Folgen, ihren Zusammenhang einsieht, aus dem Einzelnen das Allgemeine ableitet, den Geist der Völker jedes Zeitalters auffaßt, erst dann wird die Geschichte mehr als ein bloßes Gedächtniswerk; sie wird eine Bildungsschule des Geistes. Um nun 1. zuvörderst dies deutliche und bestimmte Auffassen der Begebenheiten, sowie des Lebens der merkwürdigsten Personen zu befördern, sorge der Lehrer nur, daß neben der Zeit auch der Ort, wo sich etwas begeben hat, bestimmt gedacht werde, folglich nicht nur, wie schon oben (§ 83) bemerkt ist, bei der alten, sondern bei der Geschichte

jedes Volks, die Chorographie vorangehe und der Schauplatz der Begebenheiten genau erkannt werde. Ohne solche oft selbst topographische Hilfskenntnisse, ja sogar ohne die Kenntnis der natürlichen Beschaffenheit, das Klima, der Produkte der Länder, ist es fast unmöglich, das, was geschehen ist, klar zu denken, die wechselseitigen Verhältnisse der Völker zu verstehen, den Ursprung und Anlaß der Kriege und Eroberungen zu begreifen. Nächstdem ist 2. mit der Erzählung dessen, was geschehen ist, eine Andeutung der Ursachen, des Zusammenhanges, des Zeitgeistes, der Sitten, der Kultur zu verbinden. Ein geistvoller und seines Stoffs mächtiger Lehrer läßt die Ereignisse der Zeiten gleichsam vor seinen Schülern sich aus sich selbst entwickeln;[1]) lehrt sie begreifen, wie ein Staat nach und nach zu seiner Verfassung und zu seiner Blüte gekommen, wie er nach und nach wieder herabgesunken. So wird früh die Geschichte der Vorzeit eine Vorbedeutung der Zukunft.[2]) Maß und Ton solcher Betrachtungen muß sich nach der Empfänglichkeit der Schüler und ihrer Fähigkeit zur Reflexion bestimmen. Denn ganz verkehrt würde ein solches philosophisches und politisches Raisonnement mit den ersten Anfängern sein, eine wahre Zeitversplitterung ohne allen Zweck und Nutzen. — Um 3. neben dem Gedächtnis Einbildungskraft und Urteil zu üben, wird es ein treffliches Mittel sein, wenn man oft Parallelen zwischen ähnlichen Begebenheiten, Charakteren und Schicksalen der Einzelnen anstellen, oder das Ähnliche, besonders bei der Wiederholung, den Schüler selbst auffinden läßt. Selbst dadurch wird es oft recht klar, wie gleiche Ursachen gleiche Erfolge haben.

Anmerk. 1. Eine Reihe ausgezeichneter Hilfsmittel stehen dem Lehrer wie dem Schüler zu Gebote. [So: Kiepert's Wandkarten zur alten Geschichte. Spruner, Histor. Karte von Europa, Westasien u. Nordafrika. Kiepert, Wandkarte des deutschen Reiches. Spruner, Histor. geogr. Handatlas. 1. Atlas antiquus. 2. Handatlas für die Geschichte des Mittelalters u. der neuen Zeit. 3. Aufl. Gotha. Kiepert, 12 Karten zur alten Geschichte. 5. Aufl. Völter, Histor. Atlas nach Angaben von Dittmar. 7. Aufl. Rhode, Histor. Schulatlas. Voigt, Schulatlas der alten Geographie. Wedell, Histor. geogr. Handatlas. Kiepert, Histor. geogr. Karte des brandenb.-preuß. Staates. Putzger, Histor. Schulatlas. Wolff, Histor. Atlas zur mittl. u. neueren Geschichte.]

2. Die beste Schule für den Lehrer zu einem pragmatischen (s. Polyb. I, 25. III, 31.) Vortrage der Geschichte ist das Studium der großen Historiker des Altertums und der neuern Zeit. Nicht aus historischen Kompendien, so schätzbar sie auch sonst sein mögen, lernt man den Geist der Zeiten und das Leben der Völker auffassen und begreifen. Das muß aus Schriftstellern wie Herodot, Xenophon, Thucydides, Polybius, Cäsar, Tacitus, Livius, Sallust, Machiavell, Robertson, Hume, Gibbon, Müller, [Luden, Raumer, Ranke, Gervinus, Droysen, Häusser, Sybel, Treitschke u. a.], gewonnen werden.

88. Methodologische Bemerkungen.

3. Geschichte nach ihrem Einfluß auf Charakterbildung.

Auch auf das jugendliche Gemüt und die ganze Bildung des Charakters kann das Studium der Geschichte den wohlthätigsten Einfluß haben. Dies durch Vortrag und Behandlung zu befördern, sollte am allerwenigsten in den Jahren versäumt werden, wo das moralische Gefühl, noch nicht abgestumpft oder verwöhnt durch das Schlechtere, jedes bessern Eindrucks empfänglich ist. Wenn die Weltgeschichte nicht zur Einsicht in das führt, was bei allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indes das Unwürdige, wie es auch eine kurze Zeitlang glänzen möge, untergeht, oder kommt es ja auf die Nachwelt, mit dem Brandmale der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; wenn aus dieser Einsicht nicht eine reine sittliche Gesinnung hervorgeht, die alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen und, wo es möglich ist, in Thaten darstellen möchte; wenn nicht endlich neben der echten Weisheit des Lebens auch die Klugheit, so weit sie mit jener verträglich ist, die Frucht dessen wird, was aus den Erfahrungen der Vorwelt gelernt werden kann: so bleibt alle historische Gelehrsamkeit, selbst für die mühsamsten Forscher und die tiefsten und gründlichsten Kenner, doch nur ein totes Wissen. Jahrbücher können sie schreiben, in denen fast jeder Tag mit irgend einem Namen oder durch eine Thatsache bezeichnet ist. Aber den rechten Geist des Geschichtsstudiums werden sie nie begreifen, und in ihrem eigenen Denken und Handeln wird keine Spur davon zurückbleiben. Gleichwohl würde es eine fehlerhafte Methode sein, wenn man jene praktischen Zwecke des historischen Unterrichts dadurch zu erreichen suchte, daß man die ganze Geschichte in eine Moral in Beispielen verwandelte und durch vielen Wortaufwand oder deklamatorische Schilderungen das von außen in die jungen Gemüter bringen wollte, was aus ihrem Innern kommen muß und kommen wird, sobald der Sinn dafür in ihnen vorhanden ist. Vielmehr als lange und breite Nutzanwendungen werden die Thatsachen, die Handlungsweisen, die hervortretenden Charakterzüge wirken; die einfachste und kräftigste Darstellung ist nach dem Beispiel der größten Meister der historischen Kunst oft die wirksamste. Kurze, mehr sentenziöse Hindeutungen, nicht zu häufige, aber am rechten Ort gebrauchte Anregungen des moralischen Urteils und Gefühls, zuweilen selbst ein ernstes, bedeutungsvolles Schweigen nach der Erzählung von etwas Großem oder Schrecklichen und Empörenden — dies alles macht mehr Eindruck als die wortreichsten Ansprachen und Ermahnungen. Die Trophäen des Miltiades redeten kräftiger zu dem Geist des Themistokles, als es wahrscheinlich die pomphafteste Lobrede auf seine Verdienste vermocht haben würde.

Anmerk. Daß die größten historischen Schriftsteller die Geschichte als eine hohe Schule der Tugend, der Weisheit nnd der Klugheit betrachtet und sie auch vorzüglich als solche in ihren Werken darzustellen gesucht haben, weiß man schon aus den kostbarsten Überresten des Altertums. Sie überlieferten die Tugenden und die Laster ihrer Zeit der Nachwelt, ne virtutes — wie sich Tacitus ausdrückt — sileantur, utque pravis dictis factisque ex posteritate et infamia metus sit (Annal. III, 65. vergleiche Histor. I, 1 3), oder damit, wie Johannes von Müller sagt: „Haß aller Unterdrückung und Ungerechtigkeit, Liebe zur Arbeit, Freiheit unter dem Gesetz, Billigkeit in Beurteilung menschlicher Schwächen, Bewunderung großer Talente und Willenskraft, in Verbindung mit Humanität überall durchleuchtete." Zu dem vortrefflichsten, was über diesen Zweck und Nutzen der Geschichte geschrieben ist, gehört Casaubon's Dedikation seines Polybius an Heinrich IV., die jeder Lehrer, der sich zum Geschichtsvortrag, zumal für Jünglinge anschickt, nachlesen sollte. Desgl. D. Heinsii Oratio de praestantia ac dignitate historiae, Lugd. Batav. 1614. Wegelin's Briefe über den Wert der Geschichte, Berlin 1783. [Gervinus, Grundzüge der Historik, Leipzig 1837. Droysen, Grundriß der Historik, Leipzig 1868. W. v. Humboldt, Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers, Berlin 1841, I. Bd. Rehm, Lehrbuch der histor. Propädeutik, 1850. Lazarus, Über die Ideeen in der Geschichte, 1872. Giesebrecht, Die Entw. d. mod. deutschen Geschichtswissenschaft. Waitz, Falsche Richtungen. Zeller, Die historische Kritik und das Wunder. Sybel, Über die Gesetze des historischen Wissens.]

Wie stark auch zuweilen Geschichte auf menschliche Gemüter gewirkt, welche Funken der Nacheiferung schon das Lesen einer einzigen Biographie eines großen Mannes aus empfänglichen Gemütern hervorgelockt habe, weiß man gleichfalls aus dem Leben merkwürdiger Menschen. Man denke selbst an die erstaunlichen, wenn gleich nicht immer heilsamen Wirkungen des Lebens der Heiligen — und dann des Plutarch und seiner besten Nachahmer. — Auch erinnere man sich, wie die größten Helden, Regenten, Staatsmänner vorzüglich die pragmatischen Historiker liebten und studierten, und welchen Gebrauch sie von ihnen in ihren Reden und Verhandlungen in den feierlichen Ratsversammlungen ihrer Nationen machten.

Selbst darum kann man in der Bildung der Jugend kaum einen zu hohen Wert auf das historische Studium legen, weil doch kaum ein anderes so allgemein und lange im Leben vorhält und befriedigt, als gerade dies. Schon das spricht dafür, daß in allen Ständen, wer sonst nichts liest, doch die Geschichte des Tages, sogar die von ihm selbst angeschaute, in Zeitblättern lesen mag. Dann auch — daß, wenn so viele andere Studien, wenn so manche positive Wissenschaften, wenn philosophische Grübeleien, von denen man, je weiter man kommt, desto weniger den Nutzen absieht, den Reiz verlieren, die Geschichte bis ins höchste Alter ihr Interesse behält, dem Geiste einen unerschöpflichen Stoff des Nachdenkens liefert, das Gefühl auf die verschiedenartigste Weise affiziert und gleichsam ein großes Drama vor dem aufmerksamen Beschauer aufführt, das nie ermüden kann. Selbst

in der weiblichen Bildung sollte weit mehr Gewicht hierauf gelegt werden, wovon an einem andern Ort.

Litterarische Nachweisungen über die Methode des historischen Unterrichts.

Eine Übersicht des ganzen Studiums giebt J. E. Fabri's Encyklopädie der historischen Hauptwissenschaften und deren Hilfsdoktrinen, Erlangen 1808. Fr. Rüh's Entwurf einer Propädeutik des historischen Studiums, Berlin 1811; ferner Rehm, Lehrbuch der histor. Propädeutik, herausgeg. v. Sybel 1850.

Zu den älteren Schriften über Methode gehört: G. J. Vossii Ars historica s. d. historiae natura. Lugd. Bat. 1653.

Zu den neueren: Bolingbroke's Briefe über das Studium der Geschichte, a. d. Engl. übers. von Vetterlein, 2 Teile, Leipzig 1794. C. G. F. Breyer, Über den Begriff der Universalgeschichte, Landsh. 1805. Fr. Schiller, Was heißt und zu welchem Zwecke studiert man Universalgeschichte? Jena 1790 (auch in dessen kleinen prosaischen Schriften, Teil I. S. 54). Bredow, Über den Vortrag der alten Geschichte auf Schulen, besonders über einige Erleichterungsmittel dabei für das Gedächtnis, Altona 1799. Danz, Über methodischen Unterricht in der Geschichte auf Schulen, Leipzig 1798. Seidenstücker, Über den Geschichtsvortrag auf Schulen, in seinen Aufsätzen pädag. u. philolog. Inhalts, Helmstädt 1795. L. Schaaf, Methodik des histor. Unterrichts für Lehrer an Gymnasien, Magdeburg 1813. K. D. Hüllmann, Über den Unterricht in der Geschichte, im Königsberger Archiv für Philosophie, 1811. I. St. S. 93 ff. Fr. Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen, Halle 1818. N. Voigt's Abriß einer Geschichte der Deutschen für Mütter und Lehrerinnen, Frankfurt 1810. Die „Vorlesungen über die Geschichte der Geschichte" in Dippold's Skizzen allgemeiner Geschichte. I. Bd. S. 53 und J. G. Müller's Briefe über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte, Zürich 1798. Vergl. mit Joh. v. Müller's Briefen an Bonstetten vom Jahre 1773 bis 1809, 2 Teile, Stuttgart 1812 und in dessen sämtlichen Werken, Teil XIV.

Wie sich dieser letztere große Geschichtsforscher dazu gebildet, darüber s. m. A. H. L. Heeren's Joh. v. Müller, Der Historiker, Leipzig 1810. Über Spittler lese man Heeren und Hugo, Berlin 1812; desgl. über A. L. v. Schlözer — sein Leben, von ihm selbst beschrieben, Götting. 1802. [Loebell, Grundriß einer Methodik des gesch. Unterr. auf Gymnasien, Leipz. 1847. Peter, Der Gesch.-Unterr. auf Gymnasien, Halle 1849. Campe, Gesch. u. Unterricht in d. Geschichte, Leipz. 1859. Biedermann, Der Geschichtsunt. in d. Schule, Braunschw. 1860. Herbst, Zur Frage über den Geschichts-Unterricht auf höheren Schulen, Mainz 1869. Willman, Der element. Gesch.-Unterr., Leipzig 1872. Müller, Über den Gesch.-Unterr. auf Schulen. Programm des Vitzthum'schen Gymnas., Dresden 1835. Jacobi, Grundzüge einer neuen Methode für den vaterl. Gesch.-Unterr., Nürnberg 1839. Stiehl, Der vaterl. Gesch.-Unterr. in

unseren Elementarschulen, Koblenz 1842. Haupt, Weltgesch. nach Pestalozzi's Elementargrundsätzen, 2. Aufl., Hildburgh. 1841. Ders., Elementar-Methode des Gesch.-Unterr., Allgem. Schulzeitung 1840. Prange, Der Unterricht in der Geschichte und Geographie, Leipzig 1846. Ders., s. Rhein. Blätter 1840, 1842. Ferner Diesterweg's Wegweiser, 4. Aufl. und Lüben's Jahresberichte bis Bd. XVI. (von XVII.—XXIV. Petsch, von XXV. A. Richter) Miquel, Beiträge eines mit der Herbart'schen Pädagogik befreundeten Schulmannes zur Lehre vom biogr. Gesch.-Unterr. auf Gymnasien, 1847. Weber, Der Gesch.-Unterr. in Mittelschulen, Heidelberg 1864. Geogr. u. Gesch. in der 6-kl. Volksschule. Fr. pädag. Blätter 1869. Versuch zur Organisation des Geschichts-Unterrichts, Monatsber. von Löw u. Körner 1848. Über die Notwend. einer gründl. Reform des Lehrplanes für Gesch.-Unterr. auf Real- und höheren Bürgerschulen, 1870. Lauckhardt, Magazin. Kehr, Praxis der Volksschule. Schmid, Encyklopädie II. Grasshoff, Centralblatt 1870. Stoy, Allgem. Schulz. 1872 u. 1878. A. Richter, Leipzig, Blätter f. Pädag. VI. u. VII. Lange, Die neue Zeit und der Gesch.-Unterr. Eberhardt, Über Gesch.-Unterr. Pädagog. Studien v. Rein, 4. Heft, 1876. Kittel, Zum Gesch.-Unt., Speyer 1880. Krieger, Der Gesch.-Unterr., Nürnb. 1876. Muster, Die Geschichte in der Volksschule, Köln 1876. Kehr, Geschichte der Methodik, Gotha. Thrändorf, Lehrplan für den Gesch.-Unt., Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1877 u. ebenda 1881: Göpfert, Die Anordnung des Geschichtsstoffes f. d. Schule. Lazarus, Erziehung und Geschichte, Breslau 1881. Zillig, Der Gesch.-Unterr. in der element. Erziehungsschule. Jahrbuch des Vereins f. wissensch. Pädagogik, 1882.]

Sechstes Kapitel.

Von dem naturwissenschaftlichen Unterricht, den Belehrungen über den Menschen und den Anfangsgründen der Philosophie.

89. Hohes Interesse dieses Unterrichts.

Nichts liegt der Betrachtung und dem Nachdenken jedes Menschen näher, als die Natur überhaupt und die seinige insonderheit. Mit dem Weltall, wovon er ein Teil ist, mit der Erde, die er bewohnt und mit sich selbst immer vertrauter zu werden, wird, jemehr er an wahrhaft menschlicher Ausbildung gewinnt, ein desto dringenderes und von ihm selbst gefühltes Bedürfnis. Etwas davon erkennt er auf jeder Stufe der Bildung. Die vollständigste Weltansicht und die deutlichste Einsicht in sein Verhältnis zu ihr und seine Verbindung mit ihr stellt ihn auf die höchste, die er erreichen kann. Auf welcher er aber auch stehen mag, der Unterricht soll gemeinsam mit der Erziehung sich bestreben, ihn derselben anzunähern, zumal da dies auch innigst mit der religiösen Bildung, als dem allgemeinsten Bedürfnis zusammenhängt.

Wirklich findet auch der Erzieher und Lehrer schon in dem früheren Alter, ehe noch von einem planmäßigen Unterricht die Rede sein kann, die mannigfaltigste Gelegenheit, Kinder auf die sie umgebende, so wie auf ihre eigene Natur aufmerksam zu machen. Sinnliche Gegenstände, Tiere, Pflanzen, künstliche Verbindungen natürlicher Produkte sind es, welche zuerst ihre Teilnahme erwecken, ihr Nachdenken beschäftigen und der Beobachtung den reichsten Stoff liefern. Für viele ist das Sammeln und Ordnen von Naturerzeugnissen aller Art die liebste Unterhaltung, und schon mancherlei Kenntnisse von den Merkmalen der Eigenschaften und Veränderungen einzelner Teile der Naturreiche sind erworben, ehe der Unterricht absichtlich dazu geführt hat. (I. Teil § 48.)

90. Übersicht und notwendige Verschiedenheit dieses Unterrichts.

Der Jugendunterricht über alles, was zu dem Gebiet der Naturwissenschaft und Menschenkunde gehört, bezwecke nun eine richtige und deutliche Kenntnis 1. des Weltalls überhaupt oder der Körperwelt in ihrem ganzen Umfange; 2. die Bekanntschaft mit den einzelnen, der menschlichen Beobachtung erreichbaren Naturprodukten, welche teils nach ihren Merkmalen und nach ihrem Gebrauch beschrieben, teils nach der großen oder geringeren Ähnlichkeit ihrer Organisation geordnet (klassifiziert) werden müssen. Nächstdem lehre er 3. die allgemeinen Naturkräfte und die Gesetze ihrer Wirksamkeit kennen, so weit sie sich aus den regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen bestimmen lassen. Vor allem mache er 4. mit dem edelsten aller uns bekannten Wesen, dem Menschen und dem Organismus seines Körpers und Geistes, seiner inneren und äußeren Veränderungen bekannt; insonderheit mit den Gesetzen seines Denkens und Wollens, seinen Verhältnissen und Pflichten. Einzelne Vorstellungen und Kenntnisse von dem allen hat fast jeder Mensch, auch ohne besondere Belehrung. Zu welcher Zeit und in welchem Grade man diese berichtigen, erweitern, ordnen und selbst zu einer wissenschaftlichen Erkenntnis erhöhen soll, dies hängt von der subjektiven Beschaffenheit der Lage, der Stellung und anderweitigen Bildung der Zöglinge ab. Natürlich muß daher die Belehrung in den niederen Volksschulen schon eine andre als in den höhern und niedern Bürgerschulen, eine andre in den Gelehrtenschulen sein. Das streng wissenschaftliche in der Ansicht und Behandlung jener Gegenstände liegt jedoch überhaupt jenseits des Schulunterrichts und gehört zu der besondern Bestimmung des eigentlichen Naturforschers, Physiologen, Anatomen und Philosophen im höhern Sinn.

Anmerkung. Nach der Verschiedenheit der Schüler lassen sich auch sehr verschiedene Lehrkursus denken.

a) Eine wahrhaft populäre Belehrung über das Wissenswürdigste aus der Natur kann die systematische Form fast ganz entbehren. Dies sahen unsre

Vorfahren, wenn sie für die Kinder und Schulen des Volks einen Lehrplan entwarfen, sehr wohl ein; und statt eigne Lektionen für Naturlehre und Naturgeschichte anzuordnen, knüpften verständige und in diesem Fach nicht unwissende Lehrer ihren Unterricht über solche Gegenstände an die Bibel, die ihnen überhaupt als ein vielseitiges Bildungsmittel erschien. Wie ausnehmend reich sie an Anlässen ist, sich mit der Jugend über die Natur von allen Seiten betrachtet zu unterhalten, lerne, wer sie nicht selbst auch aus diesem Gesichtspunkte studiert, aus H. Krüsi's Biblischen Ansichten der Werke und Wege Gottes zu religiöser Belebung der Volksbildung, 1. Abteil., Ansichten der äußern Natur, Iferten 1816. In diesem Sinne benutzte schon im Jahre 1719 ein Schulmann im Hallischen Waisenhause, J. G. Hofmann im kleinen, wie Scheuchzer in seiner Bibel der Natur im großen, die Aussprüche der H. S., in welcher der Naturprodukte und Phänomene erwähnt wird. (S. Hoffmann's kurze Fragen von den natürlichen Dingen oder Geschöpfen und Werken Gottes, zum Lobe des großen Schöpfers und zum Dienst der Unstudierten, sonderlich der kleinen Schuljugend. Hieraus ist hernach die von J. C. W. Nicolai bearbeitete Unterweisung in gemeinnützigen Kenntnissen der Naturkunde zum ersten Unterricht der Jugend, Halle 1824 entstanden.) Man sprach bei der Schöpfungsgeschichte von den Weltkörpern und den Naturreichen, bei den Psalmen von der Herrlichkeit des Schöpfers, bei dem Hiob, den Salomoni'schen Schriften, dem Sirach von den Tieren und dem menschlichen Körper. Dies führte zu einer religiösen Ansicht der Natur; es lehrte auf die Werke Gottes achten. — Bei dem höhern Unterricht über alle Teile der Naturwissenschaft liefert für die religiöse Behandlung reichen Stoff: J. F. Dahlenburg, Philosophie und Religion der Natur, 1.—3. Teil, Berlin 1797—1798. [H. Ch. Örstedt, der Geist in der Natur, Leipzig 1854, Dr. A. N. Böhner, Kosmos, Bibel der Natur, Hannover 1864. Derselbe, Naturforschung und Kulturleben, Hannover 1864, 2. Aufl.]

b) Bei reiferen Schülern muß der Gang des Unterrichts im Verhältnis zu ihrer übrigen Kultur einen festern Plan verfolgen. Hierzu zeichnen den Lehrer Schriften wie die bei § 93 zu nennenden Lehrbücher den Gang vor. Hüte er sich nur überall vor der zu großen Ausführlichkeit und der Überladung des Gedächtnisses mit unendlich vielen Zahlen, Namen von Pflanzen, Tieren und Mineralien, die, wenn kein sinnliches Anschauen dazu kommt, doch bald verloren gehen, und keinen Nutzen haben. Er lege es überall mehr darauf an, den Sinn für die Natur zu wecken und den Weg zum Beobachten und Forschen zu bahnen, als eine sogenannte ganze Naturgeschichte und Physik dem Schüler einzupfropfen. Die wissenschaftliche Behandlung, zu der sich viele Lehrer so gern schon im Schulunterricht, wenn diese Studien ihre Lieblingsneigung sind, erheben, liegt auf jeden Fall außer dieser Sphäre und ist oft für andere, zumal für Studierende, ungleich notwendigeren Sprach- und Sachkenntnissen nachteilig. Sie ist sogar oft das Erzeugnis der eigenen Unwissenheit und Unkunde des Lehrers, der einen ihm ohne alles vorhergegangene Studium auferlegten Unterricht geben soll und nun das erste beste Lehrbuch abschreibt und seinen Schülern vorsagt oder gar diktiert.

c) Ein anderes Interesse hat die Natur in ihren Produkten für den eigentlichen Naturforscher; ein andres für den Gelehrten überhaupt; ein andres für den gewerbetreibenden Bürger, Kaufmann, Ökonomen. Selbst der weibliche Wirkungs- und Geschäftskreis steht in einer eigentümlichen Verbindung mit den Erzeugnissen der Natur. Hiernach ist auch der Vortrag zu modifizieren.

Eine eigentliche vollständige und systematische Technologie, die in manchen Bürger-, sogar Gelehrtenschulen die Zahl der Lehrstunden für andre ungleich wichtigere Gegenstände nachteilig beschränkt hat, gehört allenfalls für eine bestimmte Klasse von Schülern in höheren Realschulen, eigentlich aber für die Kameralisten auf der Universität. — Die ganz populäre, wo man mit unnützem Zeitaufwande und mit pedantischer Gründlichkeit vordoziert, „wie Brot gebacken und Bier gebraut und Tische und Schränke gemacht werden," — was doch Kinder täglich viel richtiger und genauer vor Augen haben, ist ein wahrer Zeitverlust. Aber ganz nützlich kann es sein, bei Gelegenheit der Naturprodukte, ihrer Eigenschaften und Wirkungen, zugleich an die mannigfaltigen Behandlungen derselben durch menschlichen Fleiß und Erfindungsgeist zu erinnern; zu zeigen, wie der Mensch eben darin als der Herr der Erde erscheine, daß er sich alles zu unterwerfen, alles, was die Natur, selbst ihrer Kräfte unbewußt, ihm darbeut, als Mittel wichtiger Zwecke zu benutzen, den rohesten Stoff zur herrlichsten Form umzugestalten, die einzelnen in der Natur wirksamen Kräfte zu vereinigen und die bewundernswürdigsten Wirkungen dadurch hervorzubringen vermag. Stoff und Anleitung dazu liefern dem Lehrer die S. 157 genannten Schriften in reichem Maße.

91. Allgemeine Ansicht des Weltalls.

Das Weltall in seinem unermeßlichen Umfange liegt selbst der Anschauung des Kindes jeden Tag, insonderheit in jeder sternenhellen Nacht offen vor Augen. Sonne, Mond und Sterne sind Gegenstände, von welchen die sinnliche Vorstellung keinem menschlichen Geiste, die Bezeichnung derselben keiner Sprache fehlt. [1]) Auch hat sich selbst in der Kindheit des menschlichen Geschlechts gerade die Sternkunde unter den Wissenschaften, wenigstens in ihren Elementen, am frühesten gebildet, und wenn gleich alle mathematischen Beweisführungen außer dem Kreise nicht nur des kindlichen, sondern überhaupt des gemeinen, nicht wissenschaftlich kultivierten Verstandes liegen, so ist doch dieser wie jener schon fähig, auch ohne genaue Maß- und Zahlenbestimmungen nicht nur den Eindruck der Erstaunen erregenden Größe in sich aufzunehmen, sondern sich auch durch die regelmäßig wiederkehrenden und selbst in die Sinne fallenden Erscheinungen zu überzeugen, daß allen Bewegungen und Veränderungen der Weltkörper allgemeine Gesetze zum Grunde liegen. In der Sphäre des Volksunterrichts kann man dabei nur bei dem allerfaßlichsten stehen bleiben und auch hier die verständlichsten Belehrungen an so viele herrliche Aussprüche der Bibel knüpfen. [2]) Wie die Schüler an Fähigkeiten, Alter und übriger Bildung höher stehen, erweitre sich der

Unterricht durch allmähliche Vermehrung positiver Belehrungen über das Weltgebäude, durch bildliche und sinnliche Darstellungen und durch Erweckung der Aufmerksamkeit wie des Nachdenkens über alle bemerkbaren Veränderungen der in dem unermeßlichen Raum befindlichen Weltkörper. [3])

Anmerkung. 1. Es könnte planmäßiger scheinen, von dem Besondern zum Allgemeinen fortzuschreiten und daher von der Beschreibung der einzelnen Naturerzeugnisse, welche uns zunächst umgeben, endlich bis zu dem Universum aufzusteigen. Aber die Idee dieses Universums drängt sich dem Menschen so mächtig auf und erwartet so wenig die Reife der Jahre, daß es unbedenklich ist, auch schon die ersten populärsten Mitteilungen hierüber an den Elementarunterricht zu knüpfen. Die Astronomie als Wissenschaft macht einen Teil der höhern Mathematik aus. Hier ist bloß von dem die Rede, was in dem Kenntniskreise jedes — wenigstens jedes einigermaßen wohlunterrichteten — Menschen — eine Stelle finden sollte.

2. Man denke an Stellen wie: 1 Mos. 1, 3—8, Ps. 19, 1—7. — 104, 20—22. Hiob 26, 7. K. 33, 12. Kap. 37, 38. Sir. 26, 21. K. 34, 1—11, K. 43. Baruch 3, 32—35. 1 Kor. 14, 41. und vermehre sich durch eignes Studium die Zahl.

3. An Hilfsmitteln ist kein Mangel. Namentlich gehören zu den faßlichsten, woraus sich auch der Lehrer teils hier, teils bei dem folgenden Abschnitte allenfalls selbst unterrichten kann: R. Schmidt, Von den Weltkörpern, 3. Aufl., Leipzig 1798. J. E. Bode, Allgemeine Betrachtung über das Weltgebäude, Berlin, 1808. Chr. E. Wünsch, Kosmologische Unterhaltung, 1. Abteil.: Von den Himmelskörpern, 2 Bde., Leipzig 1791—1794. K. A. Bischoff's Angenehme Unterhaltungen über den gestirnten Himmel, Nürnberg 1791. F. A. Bopsen, Über das Weltgebäude oder die Werke Gottes im großen, Frankfurt a. M. 1791. A. H. C. Gelpke, Kurze Darstellung des Weltgebäudes nebst einer vollständigen Anweisung zu seinem Planetarium Tellurium und Lunarium, Leipzig 1809. H. G. C. Lippold, Unser Planet, die Erde in mathematischer und physik. Hinsicht, Leipzig 1815. G. L. Schulze, Darstellung des Weltsystems für die Jugend, Leipzig 1811. Desselben Sonnensystem für Lehrer und Schüler, 1811. In Kähler's Weltkunde gehört dahin der sorgfältig gearbeitete Abschnitt: Sternkunde und die Lehre vom Weltumfang. Hiermit sind die schon oben genannten versinnlichten Bewegungen des Planetensystems zu vergleichen. [J. J. v. Littrow, Die Wunder des Himmels, Stuttgart 1866, 3. Aufl. J. H. Mädler, Astronomische Briefe', Mitau 1846. Derselbe, Der Wunderbau des Weltalls oder populäre Astronomie, Berlin 1867, 6. Aufl. Dr. J. Benthin u. Dr. C. Bruhns, Lehrbuch der Sternkunde, Leipzig 1872. O. Ule u. J. Klein, Die Wunder der Sternenwelt, Leipzig 1877, 2. Aufl. *Dr. F. W. Diesterweg, Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde, 7. Aufl. Herausgegeben von F. Strübing, Berlin 1868. C. Wetzel, Allgemeine Himmelskunde, Berlin 1859, 2. Aufl. Lehrmittel: Adami, Erd- und Himmelsgloben, Berlin. F. Braun, Himmels-Atlas in transparenten Karten, Stuttgart 1860. C. L. P. Eckardt, Neue Sternkarte, Gießen 1859. Tellurien u.

Planetarien aus dem Verlag von J. Felkl in Prag u. Ernst Schotte & Co. in Berlin.]

92. Die Naturreiche.

Am nächsten liegt uns der Weltkörper, den wir bewohnen, und daher wird auch gewöhnlich mit den Objekten, welche man in die bekannten drei Reiche geordnet hat, der Anfang gemacht. Von diesen Naturreichen selbst sollte billig keins ganz vernachlässigt werden, wie doch häufig geschieht; wenn gleich Zoologie und nächstdem die Pflanzenkunde das größere Interesse für die meisten behält. Je mehr der Unterricht die Gegenstände entweder in der Natur oder durch treue Abbildungen veranschaulichen kann, desto fester wird er auch im Gedächtnis bleiben. [1]) Selbst durch die zur Hand liegenden Landkarten prägt es sich besser ein, welchem Ort und Boden die Produkte angehören. [2]) Auch die systematische Anordnung kommt nicht nur dem Gedächtnis zu statten, sondern klärt zugleich die Vorstellungen von der Verschiedenheit des Organismus auf. [3])

Anmerk. 1. Eine — wäre es auch nur kleine — Sammlung von Naturalien kann kaum entbehrt werden. In der öffentlichen Unterweisung gehört sie zum nötigen Schulapparat. In der Privaterziehung ist sie die nützlichste Beschäftigung in den Nebenstunden. Dabei kommt es gar nicht auf seltene, kostbare Stücke an. Kindern muß alles, was die Natur hervorgebracht hat, wie es denn auch wirklich ist, gleich merkwürdig erscheinen. Pflanzenkenntnis, die wieder von dem, was uns täglich umgiebt, anfangen sollte, wird am besten durch kleine Gärten und eigne Kultur befördert. Aber auch Herbaria (gepreßte Pflanzen) geben eine unschuldige und lehrreiche Unterhaltung. Im Sommer kann man sie anlegen, im Winter ordnen. [Vergl. B. Auerswald, Anleitung zum rationellen Botanisieren, Leipzig 1860. J. Nave, Anleitung zum Einsammeln, Präparieren und Untersuchen der Pflanzen, Dresden 1864. K. J. Kreutzer, Das Herbar., Wien 1864. — Sammlungen von Insekten und Schmetterlingen haben fast noch mehr Reiz. Man sorge nur, daß die Tiere nicht gequält, sondern schnell getötet werden. [Calwer und G. Jäger, Käferbuch, Stuttgart 1877, 4. Aufl. — Berge's Schmetterlingsbuch, Stuttgart 1870, 4. Aufl., von H. v. Heinemann. H. Rockstroh, Buch der Schmetterlinge und Raupen, 4. Aufl., Leipzig 1868, von E. Heyne.] — Auch die gemeinsten Steine sind instruktiv. — Es versteht sich, daß sich der Schüler über das, was er kennen gelernt, ein Verzeichnis anlegen muß.

Zergliederungen nimmt man fast gar nicht vor. Und doch sind in dem Inneren die größten Wunder der Natur. Wie viel anders würden junge Leute den Bau eines organischen Körpers, das Auge, den Blutlauf, die Verdauung beurteilen, wenn man öfters mit ihnen tote Tiere, Vögel, Fische u. s. w. öffnete, oder es ihnen zeigte, wenn größere Tiere geöffnet werden. — Die dazu nötigen Instrumente, Mikroskope, Lupen u. s. w. wären viel nützlicher, als so manche andre vergängliche Modesache, die man jungen Leuten anschaffen zu müssen glaubt.

2. Es ist sehr nützlich, die Landkarte bei dem Unterricht in der N. G. bei der Hand zu haben, um die Länder, in welche die Produkte gehören, aufsuchen zu lassen. Vortrefflich ist zu diesem Zweck: Zimmermann's Geographische Geschichte des Menschen und der vierfüßigen Tiere, 3 Bde., Leipzig 1778—1783; und besonders: Versuch einer Anwendung der zoolog. Geographie auf die Gesch. der Erde, nebst einer zoologischen Weltkarte, 1873; und Kurze Erklärung der zoolog. Weltkarte, auch Crome's Übersicht der vornehmsten Erzeugnisse Europas, nebst einer Produktenkarte, Leipzzg 1803.

3. Der Elementarunterricht folgt am besten den anerkanntesten Systemen und läßt sich auf keine Kritik ein. Von jeder neuesten Idee und Hypothese sogleich vor den Schülern Gebrauch machen wollen ist unverständig. Von dem beschreibenden Teil der Naturkunde müssen ja doch alle Systeme ausgehen. Und dies ist gerade für Anfänger die Hauptsache.

93. Modifikation der naturhistorischen Methode.

Den Umfang sowohl als die mehr oder weniger wissenschaftliche Form des Vortrags kann auch hier allein die Beschaffenheit der Schüler und der subjektive Zweck der Unterweisung in Naturkenntnissen bestimmen. In den untern Volksschulen wird gemeiniglich viel zu viel sogenannte Naturgeschichte gelehrt. Die Bibel könnte auch hier wieder als Leitfaden hinreichen. (S. oben.) In andern Schulen und im Privatunterricht muß der subjektive Zweck entscheiden, ob man ihn bloß auf einen ganz elementarischen Kursus, der nur das Gemeinnützigste und am nächsten Liegende enthielte, zu beschränken, oder durch diesen auf einen höheren vorzubereiten habe, und wiefern die Naturprodukte mehr nach ihrer inneren Beschaffenheit, oder zugleich nach ihrer Brauchbarkeit für die Menschen und ihrer Wichtigkeit für das äußere Leben, also außer dem streng naturwissenschaftlichen zugleich aus dem technologischen Standpunkt betrachtet werden sollen. Wenn man bedenkt, wie wenige, selbst Studierende, in der Folge Gelegenheit haben oder suchen, sich mit der Natur und ihren Produkten bekannt zu machen, und wie ungemein interessant gleichwohl der Stoff ist, so muß man in der That den gewöhnlich fast bloß elementarischen Schulunterricht gegen andre Lektionen zu dürftig finden. Welches übrigens auch der Zweck und Standpunkt sei, werde nur auf keinem vergessen, die Natur überall als das Werk der höchsten Weisheit anschauen zu lehren und durch die Bewunderung ihrer Werke zur Anbetung ihres Urhebers zu führen.

Das Bedürfnis der Hilfsmittel bei dem naturhistorischen Unterricht so wie ihre Beschaffenheit wird durch den Zweck und die Klasse bestimmt, beschränkt oder erweitert. Die großen, zum Teil sehr kostbaren, oft nur in öffentlichen Bibliotheken zu findenden Werke, wie Büffon und ähnliche, können hier so wenig als die teuren Kupferwerke, welche Abbildungen natürlicher Gegenstände

enthalten, inbetracht kommen. Sie sind keinem Naturforscher unbekannt. Hier ist nur von Elementar- und Schulunterricht die Rede. Aus der sehr großen Litteratur können hier nur einige viel gebrauchte und bewährte Werke namhaft gemacht werden.

I. Für den Lehrer dürften, wiewohl in verschiedenen Verhältnissen zu seinen Vorkenntnissen, die brauchbarsten sein: Blumenbach, Handbuch der Naturgeschichte, 10. Aufl., Göttingen 1821. [**J. Leunis, Synopsis der drei Naturreiche, 2. Aufl. (Botanik beendet von Dr. Frank, Mineralogie von Dr. F. Senft), Hannover 1860—78. **A. E. Brehm, Illustriertes Tierleben, 2. Aufl., Leipzig 1877. Volksausgabe von Schödler, 1868. C. G. Giebel, Naturgeschichte des Tierreichs, Leipzig 1864. *L. K. Schmarda, Zoologie, 2. Aufl., Wien 1878. Claus, Grundzüge der Zoologie und Kleines Lehrbuch der Zoologie, Wien. Encyklopädie der Naturwissenschaften, Breslau. Dr. H. Lenz, Gemeinnützige Naturgeschichte, Gotha. (Neue Auflage von Burbach). Glaser und Klotz, Die mittlere und niedere Tierwelt, Leipzig. Luerssen, Grundzüge der Botanik, Leipzig. E. Teller, Wegweiser durch die 3 Reiche der Natur, 2. Aufl., Leipzig 1877. *B. Auerswald, Botanische Unterhaltungen, 3. Aufl., Leipzig 1877. H. Wagner, Deutsche Flora. (Neue Auflage von Garcke), Stuttgart 1881. **Prof. Taschenberg, Praktische Insektenkunde, Bremen. **Sachs, Lehrbuch der Botanik, Leipzig. Fr. v. Kobell, Die Mineralogie, Leipzig. H. Burmeister, Geschichte der Schöpfung, Leipzig. B. v. Cotta, Die Geologie der Gegenwart, Leipzig 1867. Tschermak, Mineralogie, Wien. **Zirkel, F., Die mikroskopische Beschaffenheit der Gesteine, Leipzig. **Credner, H., Elemente der Geologie, Leipzig. *Naumann, C. F., Elemente der Mineralogie, Leipzig. Mohr, Geschichte der Erde, Leipzig 1867. M. Willkomm, Die Wunder des Mikroskops, 4. Aufl., Leipzig 1878. H. Schacht, Beiträge zur Anatomie und Physiologie der Gewächse, Berlin. A. Garcke, Flora von Nord- u. Mitteldeutschland, Berlin. M. Willkomm, Führer ins Reich d. deutschen Pflanzen, Leipzig 1863. Beiche, Der kleine Botaniker, 2. Aufl., 1876, Langensalza, Beyer & Söhne. Steinbrück, O., Pflanzenkunde, ebendaselbst. Roßmäßler, Der naturgeschichtliche Unterricht, Leipzig 1860. *A. Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Tierkunde. Desgl. in der Pflanzenkunde, 4. Aufl., Leipzig 1865. C. Baenitz, Der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höhern Töchterschulen, Berlin 1869. Köll, Dr. R., Der naturwissenschaftliche Unterricht an der höheren Mädchenschule, Leipzig 1879. — Für Volksschullehrer sind besonders empfehlenswert die Schriften von Lüben, Baenitz, Teller, Wagner, Steinbrück, Landois und Runge. Naturkunde (in Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts von Dr. Rein, Pickel und Scheller.) Viertes Schuljahr, Dresden 1881.

Zur Verbindung der Naturbeschreibung mit der Technologie geben Stoff und Anleitung: H. Wagner, Wanderungen durch die Werkstätten der Neuzeit, Glogau 1868. Th. Beyer, Allgemeine Rohproduktenkunde, Ulm. H. Reinsch, Lehrbuch der Technologie. Das neue Buch der Erfindungen, Gewerbe u. Industrieen, Leipzig.]

II. [Für die Jugend liefern zum Teil die 1. Teil S. 290 angeführten Lesebücher brauchbare Materialien, namentlich H. Wagner, Naturgeschichte, Stuttgart 1865. Derselbe, Entdeckungsreisen, Leipzig 1866. A. Pokorny, Illustrierte Naturgeschichte des Tierreichs, 2. Aufl., Prag 1868. *Naturwissenschaftliche Elementarbücher, Straßburg 1876. Für Volks- u. Bürgerschulen: Nicolai's Naturkunde ꝛc., 21. Aufl., Halle 1824. C. Baenitz, Naturgeschichte für Volksschüler, Görlitz 1864. A. Lüben, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen, Halle 1867. A. Hummel, Methodischer Leitfaden der Naturgeschichte, Halle 1876. H. Wagner, Pflanzenkunde für Schulen, Bielefeld u. Leipzig. Dr. M. Kraß u. Dr. H. Landois, Der Mensch und das Tierreich, Freiburg 1878. Dr. Runge, Die Mineralogie in der Volksschule, Breslau. F. Terks, Leitfaden für Botanik und Zoologie, Leipzig. Dr. A. Kenngott, Erster Unterricht in der Mineralogie, Darmstadt. Prof. Karl Penl, Leitfaden für die erste Stufe des mineralogischen Unterrichts. E. Lier, Mineralogie und Geologie, Bernburg. — Für höhere Schulen: J. Leunis, Schul-Naturgeschichte, 6. u. 7. Aufl., Hannover 1877. F. Schödler, Das Buch d. Natur, 19. Aufl., Braunschweig. *Dr. O. W. Thomé, Lehrbuch der Zoologie. Desgl. Lehrbuch der Botanik, 3. Aufl., Braunschweig 1876. Vogel, Müllenhoff, Kienitz u. Gerloff, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik, Berlin 1877. *Schilling, Grundriß der Naturgeschichte, 13. Aufl., Breslau 1881. *Dr. F. Senft, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte, Hannover 1881. *Lehrbuch der Gesteins- und Bodenkunde. F. v. Kobell, Die Mineralogie leicht faßlich dargestellt. C. Sterne, Werden und Vergehen, Berlin. Dr. W. J. Behrens, Methodisches Lehrbuch der Botanik, Braunschweig. Dr. O. Wünsche, Schulflora von Deutschland, 2. Aufl., Leipzig 1877. Lüben-Cürie's Anleitung ꝛc. zum Bestimmen, Leipzig. Mehr für das Bedürfnis des weiblichen Geschlechts berechnet ist Funk's Lehrbuch zum Unterricht für Töchter. H. Wagner, Malerische Botanik.

III. Unter den mehr für die Jugend als für eigentliche Naturforscher bestimmten Abbildungen verdienen Bechstein's Abbildungen naturhistorischer Gegenstände, 8 Bde. in 800 illum. Kupfertafeln, u. deren Erklärung, Nürnberg. Bertuch's naturhistorisches Bilderbuch, 201 Hefte, womit Funke's erklärender Text dazu zu verbinden ist. Dreves u. Hayne, Botanisches Bilderbuch für die Jugend, mit deutschem, französischem und englischem Texte, 27 Hefte, vorzügliche Empfehlung für Schulen, wenn Mittel vorhanden sind.

[Neuere Anschauungsmittel: **Ad. Lehmann und F. E. Wachsmuth, Zoologischer Atlas für den Schulgebrauch. — Naturgeschichte des Tier-, Pflanzen- und Mineralreichs, 4. Aufl., Eßlingen 1867. C. Kolb, Großer Atlas der Naturgeschichte, Stuttgart 1865. Elßner, Tiertypen, Löbau. Derselbe, Botanische Anschauungstafeln. Zippel u. Bollmann, Einheimische Pflanzenfamilien, ausländische Kulturpflanzen, **Kryptogamen, Gera. **Leuckart und Nitsche, Zoologische Wandtafeln, Kassel. *Naturgeschichtliche Bilder aus Brehm's Tierleben, Leipzig. **Dobel-Port, Anatomisch-physiologischer

Atlas. *Deutsche Flora, (in Abbildungen) neu herausgeg. v. Prof. Hallier, Gera. *Pflanzen-Atlas nach dem Linné'schen System mit Text von C. Hoffmann, Stuttgart 1881.

*Dr. G. Ch. Reuß, Pflanzenblätter in Naturdruck, Stuttgart. Dr. F. W. Lorinser, Die wichtigsten eßbaren, verdächtigen und giftigen Schwämme, Wien 1876. *Dr. Büchner u. E. Kirsch, Schwammkunde. (Modelle), Hildburghausen; dergleichen Modelle auch in Gotha bei Arnoldi. Prof. Dr. Fraas, 4 geolog. Wandtafeln, Stuttgart. — Sammlungen liefern die zahlreich vorhandenen Lehrmittel-Anstalten. — Ausführliches Verzeichnis von Lehrmitteln s. in Köpp, Illustriertes Hand- und Nachschlagebuch. Bensheim 1876.]

94. Naturlehre.

Es verhält sich mit dem Unterricht in den allgemeinen Gesetzen der Natur, deren Kenntnis der Mensch der genauen Beobachtung der letzteren zu danken hat, wie mit der Naturbeschreibung. Die ersten Belehrungen können mit dieser zugleich oder wenigstens früher gegeben werden, als eine planmäßige Unterweisung darin ratsam sein würde. Die häufigen Erscheinungen im Himmel und auf Erden, die Gewalt der Elemente, die Gewitter, die Wirkungen der Luft, des Feuers u. s. w. geben dem verständigen und selbst unterrichteten Jugendfreunde täglich Gelegenheit dazu. Mit den zunehmenden Jahren gehört aber eine recht behandelte Elementarphysik, die nun die von den Kindern schon fragmentarisch gesammelten Kenntnisse unter allgemeine Gesichtspunkte bringt, für alle, die einer etwas höheren Bildung bestimmt sind, zu den nützlichsten und interessantesten Lektionen. Sie wird von den bekanntesten Erscheinungen und den einfachsten Gesetzen der Bewegung, der Kohärenz und der Schwere, so weit sie durch Erfahrung und Versuche anschaulich gemacht werden können, anfangen, und von diesen zu den Untersuchungen der Stoffe, der Wärme, des Wassers, der Luft, des Lichts, der elektrischen und magnetischen Materien übergehen. Je mehr man dabei die Schüler selbst zum Nachforschen gewöhnt; je mehr die anzustellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen und eine bloße Belustigung der Sinne sind, sondern das Nachdenken aufregen und zu eignen Beobachtungen und Versuchen führen, ja oft nur als Belohnung für das bewiesene Nachdenken benutzt werden, desto angemessener ist die Lehrart. Was höhere Kenntnis der Mathematik voraussetzt, bleibt übrigens aus dem ersten Kursus ausgeschlossen und wird einem zweiten höheren aufgespart; welcher, wenn er nicht bei Studierenden der Universität vorbehalten werden soll, doch nur in die oberste Klasse der Gelehrtenschulen gehören kann, da er eine streng wissenschaftliche Behandlung der Physik erfordert. Ein Apparat ist sowohl bei dem ersten als dem folgenden Kursus unentbehrlich. Deutliche Beschreibung der Phänomene, Kenntnis der nicht bloß hypothetischen Naturgesetze und praktische Übung in der

Messung und Schätzung physischer Kräfte sind hier die Hauptsache. In den Volksschulen wird der Lehrer auch dabei nicht vergessen, noch so manchen herrschenden Aberglauben und die verkehrten Begriffe von der Natur zu berücksichtigen.

Anmerk. Sehr vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern. Dies muß vorzüglich benutzt werden. Aus künstlichen Versuchen muß man nicht die Hauptsache machen, sonst wird es bloße physikalische Spielerei. Aber sie können nicht entbehrt werden, um so manches den Sinnen mehr darzustellen, und gewähren dabei immer eine nützliche Unterhaltung. — Manche dazu nötige Instrumente finden sich in jeder Haushaltung. An einem mit Wasser gefüllten Trinkglase kann man die Gesetze der Kohäsion, die Brechung der Lichtstrahlen, die Schwere und Elasticität der Luft, die Wirkung der Taucherglocke u. a. m. sehr deutlich machen. In jeder Küche ist Gelegenheit, die Wirkungen der Dämpfe zu veranschaulichen. Aber doppelt wird es Lehrer und Lehrlinge aufmuntern, wenn Eltern statt so mancher unnützer Geschenke an Kinder an so lehrreiche Sachen etwas wenden. Wie viel Unterhaltung kann nicht ein Elektrophor, den allenfalls jeder selbst verfertigen kann, eine Elektrisiermaschine, eine Volta'sche Säule, ein Magnet, eine richtige Wage mit Gewichten, ein gläsernes Prisma, eine Luftpumpe, ein Heber, ein Thermometer und Barometer, ein Fernrohr und besonders auch ein Mikroskop gewähren! — [Vorzügliche Mikroskope liefern: Zeiß in Jena, Schmidt in Göttingen, Wasserlein in Berlin, Hartnack in Potsdam u. a. Viele Optiker liefern jetzt schon zu sehr mäßigen Preisen gute Instrumente, z. B. Meßler in Berlin, 300 Linear-Vergrößerung zu 30 Mk., desgleichen Amend, Waechter und die mikroskopische Handlung von Klönne u. Müller. — Brauchbare Schüler-Mikroskope (Lupen) sind schon für 3 Mk. zu haben.

Physikalische und chemische Apparate in jeder Lehrmittel-Anstalt und durch jeden Mechanikus zu haben. Preisverzeichnisse liefern die Anstalten gratis.]

Litterarische Hilfsmittel:

I. [Für den Lehrer. *J. Müller und L. Pfaundler, Lehrbuch der Physik und Meteorologie, (bekannt unter dem Titel Müller-Pouillet). 8. Aufl. Braunschweig 1877. J. Müller, Lehrbuch der kosmischen Physik. Eisenlohr, Lehrbuch der Physik, Stuttgart. Dr. A. Mousson, Die Physik auf Grundlage der Erfahrung, Zürich. Ph. Spiller, Populäre Physik und Grundriß der Physik, Berlin 1862. *Ballauf, Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung, Langensalza 1879, Beyer & Söhne. O. Ule, Populäre Naturlehre und Warum u. Weil, Leipzig und Berlin. Fliedner, Aufgaben aus der Physik, Braunschweig. J. Frick, Die physikalische Technik, Braunschweig. Tyndall, Der Schall, Braunschweig. *A. Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik, Leipzig 1877. **Derselbe, Physikalische Demonstrationen, Leipzig 1882. Lommel, Lexikon der Physik, Leipzig. Dr. J. Crüger, Schule der Physik, Erfurt 1876. Derselbe, Die Physik in der Volksschule, Erfurt. Dr. R. Arendt, Materialien

für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre, Leipzig. A. W. Hofmann, Einleitung in die moderne Chemie, Braunschweig. Gorup-Besanez, Lehrbuch der Chemie, Braunschweig. J. Stöckhardt, Schule der Chemie, Braunschweig. R. Arendt, Über den Unterricht in der Chemie und Lehrbuch der anorgan. Chemie, Leipzig. *Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher. Dr. U. Kreusler, Lehrbuch der Chemie, Berlin 1880. Hager, Das Mikroskop, Berlin.

II. Lehrbücher zum Gebrauch

a) in Volks- und Bürgerschulen: J. Crüger, Die Naturlehre für den Unterricht in der Elementarschule, Erfurt. Derselbe, Grundzüge der Physik. *C. Baenitz, Physik für Volkssch. und Lehrb. der Physik, Berlin. K. Koppe, Der erste Unterricht in der Naturlehre, Essen. C. Bopp, Erster Unterricht in Physik, Stuttgart. W. C. Faraday, Naturgeschichte einer Kerze. C. Baenitz, Chemie für Volksschulen. A. Berthelt, Chemie für Schulen. M. Schlichting, Chemische Versuche.

b) in Real- und Gelehrtenschulen, Prof. A. Trappe, Schul-Physik (7. Aufl.), Breslau 1875. *K. Koppe, Anfangsgründe der Physik, Essen. J. Müller, Grundriß der Physik und Meteorologie, Braunschweig. *Dr. P. Reis Lehrbuch der Physik, Leipzig. E. Reichert, Hellmuth's Elementar-Naturlehre, Braunschweig. Dr. H. Dorner, Grundzüge der Physik, Hamburg. O. Burbach, Physikalische Aufgaben, Gotha. C. Baenitz, Lehrbuch der Chemie, Berlin. Dr. R. Arendt, Grundriß der anorgan. Chemie, Leipzig. Dr. A. Hosäus, Grundriß der Chemie, Hannover. Derselbe, Elemente der Chemie, Leipzig 1883. Dr. P. Reis, Erster Unterricht in der Chemie, Mainz. R. Waeber, Lehrbuch der Chemie (3. Aufl.), Leipzig 1881.]

95. Belehrungen über den Menschen.

Daß der Mensch nicht ein Fremdling bleibe in seiner eignen Wohnung, ist der nächste Zweck dieses Teils des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Ein zweiter und höherer ist, daß er sich achten, würdig von seiner Natur denken und die Keime jeder Vollkommenheit, die in ihr liegen, kennen lerne. Das Körperliche berührt seine Sinne zwar zuerst; dennoch muß auch schon in der frühesten Unterweisung das Geistige hervorgehoben und das Sichtbare nur als das Werkzeug des Unsichtbaren betrachtet werden. Hierzu bedarf es weder einer eigentlichen Anthropologie noch Seelenlehre im schulgerechten Sinn. Es bieten sich dem Lehrer wie dem Erzieher fast täglich Gelegenheiten dar, um Betrachtungen dieser Art anzustellen. Für die meisten reichen auch diese gelegentlichen Belehrungen hin. Da überdies der Unterricht vom menschlichen Körper, teils wegen der Zartheit, womit vieles dazu Gehörige vor der Jugend behandelt sein will, teils wegen der Schwierigkeit, das gehörige Mittelmaß zwischen dem Zuviel und Zuwenig nach der Beschaffenheit, dem Geschlecht und der ganzen übrigen Ausbildung der Lehrlinge zu treffen, eine so schwierige Aufgabe ist: so bleibt es im

allgemeinen viel ratsamer, anthropologische Belehrungen gleich in die Naturgeschichte zu verweben und namentlich bei der Beschreibung des Tierischen auch auf das Ähnliche und Unähnliche der menschlichen Organisation merken zu lehren. Hierbei findet sich zugleich Anlaß genug, auf das Praktische und namentlich das Nötigste aus der Gesundheitslehre zu führen, ohne eine förmliche Diätetik oder Makrobiotik vorzutragen. Desto mehr möchte eine anthropologische Lektion der obersten Klasse der Real- und Gelehrtenschulen angemessen sein. Nur hüte sich auch hier der Lehrer vor allem, was in das Gebiet einer wissenschaftlichen Anatomie und Physiologie gehört, insonderheit vor Überladung des Gedächtnisses durch unzählige, doch nur fürs Vergessen erlernte Namen, und schränke sich darauf ein, von den vornehmsten festen und beweglichen Teilen, so wie von den Hauptfunktionen und den merkwürdigsten Veränderungen und Zuständen des Körpers deutliche Begriffe, wo es möglich ist, durch Anschauung und Erfahrung beizubringen, übrigens auch diesem Unterricht beständig eine religiös-moralische Tendenz zu geben. Alles übrige gehört für den eigentlichen Anatomen, Physiologen und für den Arzt.

Anmerk. 1. Je mehr sich ein Lehrer mit der Anthropologie bekannt gemacht und dazu entweder einige Hauptwerke oder auch akademische Vorlesungen über Anatomie und Physiologie zu seiner eigenen Belehrung benutzt hat, desto mehr wird er auch fähig sein, der Jugend hierin nützlich zu werden. Lernt er erst die Wissenschaft, indem er sie lehren will, so lehrt er selten zweckmäßig, folgt blind dem Lehrbuch, weiß nicht das Wichtige vom Unwichtigen und das Irrige vom Wahren zu unterscheiden. Selbst manche in neueren Zeiten, seit man angefangen hat, auch der Anthropologie eine Stelle in dem Schulplan, wohl gar in den Volksschulen anzuweisen, für die Jugend entworfene Lehrbücher tragen den Charakter der Unzweckmäßigkeit. Selbst die besseren wollen mit Vorsicht und im Geist einer richtigen, gehörig auswählenden und sondernden Methode studiert sein. Bei den meisten muß man abkürzen.

2. In den niederen Schulen kann bei der Erklärung der Bibel oder irgend eines anderen Lesebuchs, worin das Gemeinnützigste gesammelt ist, so viel, als den meisten von dem menschlichen Körper zu wissen nötig ist, beigebracht werden. Auch hier wäre Gründlichkeit und Lückenlosigkeit, so wie jeder Versuch, Kinder zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, welche Bestimmung jedes Gelenk und Glied habe, und nach welchen Gesetzen es sich bewege, eine wahre Lächerlichkeit. Anthropologischen Unterricht jungen Lehrern, wohl gar in Töchterschulen anzuvertrauen, ist vollends höchst unbedachtsam.

Wo aber für gereifte Jünglinge ein elementarisch-anthropologischer Kursus nützlich befunden wird, da werde nur alles vermieden, was noch auf bloßen Hypothesen beruht, und man halte sich, ohne in die Tiefen des Lebensprozesses eindringen zu wollen, lediglich an das Ausgemachte und an die Er-

scheinungen, vermeide auch die gelehrten Kunstausdrücke, (lat. oder griech. Benennungen), wenn sie nicht sehr gangbar sind, so viel es möglich ist.

Was von der Struktur und den Funktionen des menschlichen Körpers an Tieren begreiflich gemacht werden kann, ohne daß dabei Tierquälung nötig ist, (die höchstens dem tiefen Forscher zu Gunsten der Wissenschaft verstattet werden mag), dazu wähle man lieber tierische Skelette und Leichname. Die Erfahrung, die man an den meisten jungen und alten Medizinern machen kann, bestätigt es, daß das Gemüt schon sehr durchdrungen sein muß von der Idee der Vernunftwürde, des Geistigen und Sittlichen im Menschen, wenn durch häufige Beschäftigungen mit menschlichen Gebeinen und toten Körpern das Gefühl und die Achtung der Menschenwürde nicht geschwächt werden soll. Das Spielen mit Knochen, Schädeln, Gliedern, die einst ein denkender Geist. bewohnte, paßt wahrlich nicht für Kinder. Selbst der seelenlose Leichnam muß ihnen als Hülle einer gottähnlichen Natur heilig bleiben. Wie es aber auf anatomischen Theatern hergeht, wer weiß das nicht? — Zeigt man menschliche Skelette und einzelne Präparate, so geschehe es selten, nur für den Zweck des Unterrichts und mit großem Ernst.

3. Man hat anthropologische Lehrstunden für die natürlichste Gelegenheit gehalten, junge Leute über den Ursprung und die Erziehung des Menschen zu belehren. Mir erscheint die Sache so:

a) Allerdings sollte man Kinder über diese, einer zarten Behandlung so bedürftige Materie nie mit eigentlicher Unwahrheit hintergehen oder sie durch elende Märchen täuschen wollen. Es hat sicher nicht den geringsten Schaden, wenn sie, seien sie auch noch so jung, wissen, daß sie einst in dem Leibe ihrer Mutter ruhten, daß diese bei ihrer Geburt viele Schmerzen litt und deshalb krank ward. Sie sehen das täglich. Warum sie denn irre führen? Warum sie mißtrauisch machen? Warum nicht auch dadurch Liebe zur Mutter befördern? Man läßt sie ja wohl Ps. 22, 11, 139, 13 auswendig lernen und lehrt sie singen: „Nun danket alle Gott — der uns von Mutterleib &c. —

b) Aber bedenklicher ist Belehrung über Erzeugung. Sie giebt der Phantasie weit mehr zu schaffen. Man soll sie daher nicht übereilen. Kommen Kinder, wie so leicht durch den Anblick der Tierbegattungen, oft selbst durch frühes Lesen der Bibel geschieht, von selbst darauf, so rede man ihnen nichts aus, was wahr ist, oder verbiete ihnen wohl gar den Mund, sondern behandle nur die Sache mit der größten Ernsthaftigkeit. Sind sie noch sehr jung, so lassen sie sich mit allgemeinen Antworten auf ihre Fragen, was die Tiere thun? — daß sie spielen, scherzen u. s. w., abweisen. Werden sie größer, so rede man deutlicher. Dies sei nun

c) besonders auch der Fall bei dem anthropologischen Unterricht der Jünglinge, die dann gewiß nicht mehr unwissend sind, und bei denen gerade hier der Lehrer die trefflichste Gelegenheit hat, sie mit einem heiligen Schauer vor der Weisheit des Schöpfers in dieser Einrichtung zu erfüllen und sie zugleich zu warnen, ein so kunstvolles Werk, wie der menschliche Körper auch von dieser Seite sei, nicht durch schändlichen Mißbrauch zu zerstören. Man sehe I. Teil, S. 63 Anm. und Stuve über die Wichtigkeit des Unterrichts in der Lehre des Menschen. 1786.

Bei der Anzeige der Hilfsmittel liegen die größeren anatomischen und physiologischen Werke ganz außer dem Plan dieser Schrift. Zu eigner

Belehrung über alles, was in das Gebiet der Anthropologie gehört, sind aber empfehlenswert:

I. [Für den Lehrer: G. G. Giebel, Der Mensch, Leipzig 1868. Th. Schwann, Anatomie des menschlichen Körpers, Leipzig. J. Wallach, Das Leben des Menschen in seinen körperl. Beziehungen, Frankfurt 1833. Prof. Dr. Bock, Das Buch vom gesunden und kranken Menschen. Derselbe, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers. Derselbe, Über die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes, Leipzig. D. F. Eschricht, Das physische Leben, Berlin 1852. C. Relam, Der Leib des Menschen, Leipzig. Correus, Der Mensch, Berlin 1878. E. Haeckel, Anthropologie, Leipzig. Siegmund, Aus der Werkstätte des menschl. und tierischen Organismus, Wien 1881. Eckardt, Der Bau des menschlichen Körpers und zerlegbare Abbildungen der inneren Teile des Menschen, Eßlingen.

II. Der Jugend sind bestimmt: Dr. C. E. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschl. Körpers, Leipzig. C. Reclam, Gesundheitslehre für Schulen, Leipzig 1865. J. Kirchhoff, Anthropologie oder Lehre vom Menschen, Leipzig 1881. (2. Aufl.) Lehrmittel: A. Fiedler, Anatomische Wandtafeln, Dresden. Dr. H. Kundrat, Anatomische Wandtafeln. Anatomische Modelle von Gips und Papiermaché in jeder Lehrmittel-Handlung zu empfehlen.]

96. Anfangsgründe der Philosophie.

Wenn bei Philosophie an das höhere Studium derselben, wie es den Universitäten angehört, gedacht wird, so liegt es ganz außer dem Plan dieser Unterrichtslehre, welche nur auf die Periode vor dem Übergang zur Akademie berechnet ist. Früher alle ihre Teile, oder doch die meisten in systematischer Form vorzutragen, wäre unstreitig höchst unzweckmäßig und ein um so nachteiligeres Vorgreifen, da es bei manchen die Versäumnis dessen, was vermeintlich schon auf Schulen gehört war, auf der Akademie zur Folge hatte. So bald aber Philosophie und Philosophieren im weiteren Sinne genommen wird, so ist dazu gewissermaßen schon in mehreren Fächern des frühern Jugendunterrichts der Grund gelegt. Die Sprachlehre, die Mathematik, die Naturwissenschaft, selbst der höhere Unterricht in der Religion, hat die mannigfaltigsten Anlässe gegeben und teils überhaupt zum Denken gewöhnt, teils gelehrt, im Besondern das Allgemeine, in den einzelnen Erscheinungen ihre Gesetze aufzusuchen und wahrzunehmen. Auch ist dadurch ein reicher Vorrat von Materialien zum Denken als die beste Vorbereitung denken zu lernen gegeben. Denn das Studium der Form ist weder nützlich noch angenehm, wenn nicht die Anwendung beständig zur Seite gehen kann; dies ist aber ohne jenen Vorrat unmöglich. Sind jedoch Jünglinge so weit gekommen, daß sie der hohen Schule nahe stehen, so ist der Zeitpunkt da, sie auch durch einige philosophische Lehrstunden propädeutisch auf den strengern Lehrgang der Wissenschaft

vorzubereiten, wozu sich die Hauptlehren der **Erfahrungsseelenkunde**, die sich an die anthropologischen Vorkenntnisse anschließen können, dann eine recht **praktische** mit der **allgemeinen Grammatik** in Verbindung gesetzte **Logik** und eine **populäre Ethik** am meisten eignen.

Anmerk. 1. Wenn man in früheren Zeiten selbst die **wissenschaftliche Philosophie** dem Universitätsstudium vorangehen ließ, so erklärt sich dies teils aus der ganz anderen Verfassung der Gymnasien, teils aus dem weit längeren Verweilen der Schüler auf denselben. Daß man hier und da diese Methode, nachdem sich so vieles geändert hatte, beibehielt, veranlaßte mit Recht den Tadel verständiger Schulmänner, denen es nicht entging, wie leicht durch eigene **philosophische Klassen** das zu frühe Spekulieren jugendlicher Köpfe veranlaßt, sie selbst verbildet und wichtigere Kenntnisse und Fertigkeiten darüber versäumt wurden. Auch klagten wohl akademische Lehrer, daß durch solche Anticipationen der Eifer für das philosophische Studium erkalte. Andere — wie **Herbart** — sind dagegen der Meinung, daß man jetzt mehr wie sonst die Vorbereitung zu jenem vermisse, weil die Philosophie von vielen Schulen ganz ausgeschlossen sei. „Ehemals, sagt er, konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht, und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit — sollte billig die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprache können vieles, aber nicht alles leisten. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu geraten, dem die nötige Vorbereitung zu rechter Zeit im öffentlichen Unterricht entzogen wird.“ (Lehrbuch der Psychologie S. IV. M. s. auch was in **Herbart's** Einleitung in die Philosophie S. 273 ff. über diesen Gegenstand erinnert ist.) — Bedenkt man daneben, daß die akademisch-philosophischen Vorträge nicht leichter, sondern durch den gegenwärtigen Stand der Wissenschaft schwerer werden, so sind in der That viele junge Leute zu bedauern, wenn sie ganz ohne Vorbereitung in solche Vorlesungen kommen, wo ihnen alles neu und weit über ihre Fassung ist.

2. Es muß notwendig einen großen Unterschied in der Methode machen, wie der Lehrer seine Schüler vorbereitet findet. Wären sie auf die Kap. 1, §§ 31 bis 48 und Kap. 4, §§ 47—50 angedeutete Weise schon an regelmäßiges Denken und an die Operationen der **natürlichen Logik** gewöhnt, so würde er gleich anfangs wissenschaftlicher und merklich **synthetischer** zu Werke gehen können. Denn namentlich ist ja die recht getriebene **Sprachlehre** die allerangemessenste **Vernunftlehre** für die Jugend. Aber wie viele Studierende haben im öffentlichen und häuslichen Unterricht jene Vorteile entbehrt und müssen daher selbst in reiferen Jahren noch immer nur elementarisch behandelt werden.

97. Methodologische Bemerkungen.

In den **philosophischen Lehrbüchern** wird sowohl die **Seelenlehre** überhaupt, als die **Vernunftlehre** und **Ethik** durchaus syn-

thetisch abgehandelt. In dem vorbereitenden Elementarunterricht ist der analytische Weg der einzige sichere. Erst wenn auf demselben gewisse Wahrheiten und Lehrsätze gefunden und recht anschaulich geworden sind, ist es nützlich, sie auch in bestimmten Formeln und Regeln auszusprechen und planmäßig zu ordnen. Kein Lehrobjekt eignet sich mehr, als gerade dieses, für die sokratische Lehrart und das Studium derselben. Wie sie Xenophon und Plato besonders in den leichteren Dialogen dargestellt haben, das dürfte für den Lehrer die beste Vorbereitung auf diesen Unterricht sein. [1]) Um zuvörderst die geistige Natur des Menschen, ihre mannigfaltigen Kräfte, Veränderungen, Zustände zum deutschen Bewußtsein zu bringen, lehre man seine Schüler sich selbst beobachten und in den Wirkungen und Folgen die Ursachen erkennen. Statt abstrakt und schulmäßig zu definieren, was ein Begriff, Urteil und Schluß sei, gehe man von dem Konkreten aus und lasse daran die Erklärung, die Regel und die Notwendigkeit der Denkformen finden. Eben hierzu eignet sich die allgemeine Sprachlehre am besten, wenigstens um den theoretischen Teil der Logik einzuleiten und die Beispiele zu liefern. Die moralischen Ideeen und Gesetze liegen in jedes Menschen Brust. An menschlichen Handlungen und den darin an den Tag gelegten Gesinnungen lassen sich jene am besten erklären, indem sie durch eine Art von Anschauung, die keine trockene Aufzählung von Moralprinzipien in allgemeinen Formeln, keine Definition der einzelnen Tugenden und Untugenden ersetzen kann, die Seele klar und in ihrer Natur und Wirkung weit reiner aufgefaßt werden. [2]) So vorbereitet werden die Schüler das Lehrbuch, oder die ihnen diktierten psychologischen, logischen, ethischen Lehrsätze besser verstehen lernen, über welche überdies, wenigstens in der Hauptsache, alle Systeme ziemlich einverstanden sind. Denn was darüber hinausliegt, gehört durchaus nicht auf die Schulen. [3]) Zu den eigenen, auch schriftlichen Übungen bei diesen praktischen Teilen der Philosophie gehören sodann, wenn die Einsicht erworben ist und man sicher sein kann, daß alles richtig verstanden und nicht bloß terminologisch erlernt sei, Versuche im Beschreiben, Definieren, Klassifizieren, Versuche in den verschiedenen Arten von Urteilen nach ihrer quantitativen, qualitativen und relativen Beschaffenheit, Bildung von Schlüssen, Prüfung von Trugschlüssen, Kritiken zur Scheidung der Wahrheit und des Irrtums, Urteile über menschliche Handlungen nach gewissen Prinzipien, Disputationen nach logischen Gesetzen. Auf diese Art lehrt man am besten die Jugend philosophieren, ohne sie durch die strenge Form der Wissenschaft und den Buchstaben toter Systeme selbst um die Ahndung des Geistes der Philosophie zu bringen.

Anmerk. Ist gleich die sokratische Lehrart in den philosophischen Lehrstunden am meisten an ihrer Stelle, so würde doch nicht ratsam sein, sie

bloß an einzelne, besonders alte Schriftsteller zu knüpfen, wovon übrigens Engel (in dem Versuch einer Methode, die Vernunftlehre aus Platons Dialogen zu entwickeln, Berlin 1804) eine treffliche Probe gegeben hat. Der Weg ist zu weitläufig, die fremde Sprache hält auf, und überhaupt ist unstreitig die Muttersprache und sind deutsche Schriften für diesen Unterricht am meisten geeignet. Denn jeder lernt sein Inneres am besten durch die Sprache kennen, in welcher er zuerst denken und das Gedachte aussprechen lernte.

Nur gehe überall das Konkrete dem Abstrakten voran. Von sinnlichen Gegenständen geht man aus. Man erblickt z. B. einen oder mehrere Gegenstände in der Ferne, aber man unterscheidet sie noch nicht. — Dann fängt man an, den Baum von dem Turme, den Turm von der Kirche zu unterscheiden. — Man nimmt Merkmale an den Einzelnen wahr. — Man denkt sich die einzelnen Merkmale genau. — Es sind also entstanden — Vorstellungen und zwar aus dunklen und verworrenen — klare — deutliche — bestimmte — vollständige, woraus sich denn in eben diesen Graden Begriffe bildeten. — Der Turm, sagt man, ist höher, der Baum ist nicht so hoch als die Kirche. Turm und Kirche, Baum, hoch, höher waren erst einzelne Vorstellungen, aus denen sich allgemeine Begriffe bildeten. Nun hat man sie aber nur teils verbunden, teils getrennt einander beigelegt oder abgesprochen. Solche Verbindungen, solche Trennungen nennt man Urteile, u. s. w. Dies ist das Elementarische. Aber auf eben diesem Wege sollte man zu allen Kunstausdrücken, zu allen Definitionen, selbst zu allen logischen Gesetzen führen, statt synthetisch von ihnen auszugehen.

Solchen sokratisch-heuristischen Gesprächen liege aber ein fester Plan zum Grunde. Ist eine Materie, (z. B. von den Gattungen der Begriffe oder von den Urteilen) durchgesprochen, so werde alles in kurze Sätze gefaßt und niedergeschrieben, wenn man nicht vielleicht den Gebrauch eines Lehrbuchs vorzieht. Eben hierin liegt der Unterschied des Schulunterrichts. Der akademische Lehrer betrachtet das Lehrbuch als den Text, über den er kommentiert; der Schulmann als das Resultat seiner vorangegangenen, zum eignen Denken und Erfinden gewöhnenden Unterhaltungen.

2. Am natürlichsten werden philosophische Lehrstunden von der Erfahrungsseelenkunde ausgehen und sich an die anthropologischen Belehrungen anschließen. Wenn die Kräfte der Seele, und namentlich die intellektuellen, erkannt, wenn die verschiedenen Arten ihrer Thätigkeit aufgefaßt sind, werden ihre Gesetze leichter begriffen werden. Überhaupt aber ist es viel wert, wenn der Jüngling gewöhnt wird, den Blick auch in sein Inneres zu wenden und das Triebwerk seines Geistes zu beobachten. Die Logik gewinnt, so trocken sie scheint, sicher Interesse, wenn sie nur stets mit praktischer Anwendung verbunden wird, so wie die Begriffe und Gründe von Recht und Pflicht, wenn sie auf das Leben, Thun und Treiben der Menschen zurückgeführt werden.

3. Je weniger der erste philosophische Unterricht die Farbe einer bestimmten Schule annimmt, desto besser. Die Kenntnis dessen, worüber die Schulen streiten

und gestritten haben, muß der Kenntnis des Streits vorangehen. Daher mische sich auch so wenig als möglich Schulsprache — die ja ohnehin im steten Wechsel ist — in den Vortrag. Alle Subtilitäten überlasse man dem höhern Unterricht. Für ein bestimmtes System den Anfänger gewinnen wollen, ist das Verkehrteste, was man thun kann. Da er doch nicht beurteilen kann, ob Leibnitz, ob Kant, ob Jacobi, ob Schelling recht hat, so bliebe ihm nichts als blinder Glaube übrig. Wie wahr sagt Cicero: Infirmissimo tempore aetatis ejus, quem primi audierunt oratione capti, de rebus incognitis judicant, et, ad quamcumque disciplinam (scholam) sunt quasi tempestate delati, ad eam tamquam saxum adhaerescunt. Nam quod dicunt, omnino se credere ei quem judicent fuisse sapientem: probarem, si id ipsum rudes et indocti judicare potuissent. Acad. Quaest. IV, 3. Auf wie viele ist dies auch auf den hohen Schulen noch anwendbar! Aber liegt nicht auch da die Schuld an den Lehrern, die statt philosophieren zu lehren, nur für ihre Philosophie, die oft in wenig Jahren eine andere ist, Proselyten machen wollen und gewöhnlich die Gläubigsten an denen finden, von welchen sie am wenigsten verstanden werden.

4. Durch schriftliche Übungen gewinnt die Teilnahme am Vortrage. Der Schüler sieht, welchen Gebrauch er von dem machen kann, was ihm sonst leicht zu abstrakt und unbrauchbar vorkommt. Die von einigen so gering geachtete Lehre von den Schlüssen und Trugschlüssen kann auf diese Art, und namentlich bei Disputierübungen, für die sie gewiß keine verwerfliche Form war, höchst anziehend werden und eine wahre geistige Gymnastik veranlassen. Durch den ausschließenden Gebrauch der lateinischen Sprache geht jedoch dabei für viele ein Teil des Nutzens verloren. Sollten denn junge Leute sich nicht auch in ihrer Sprache bestimmt, gewandt, kräftig ausdrücken und Ideeen mit Ideeen austauschen lernen? Ob die jungen Römer wohl in den rethorischen und dialektischen Schulen nur griechisch gesprochen haben?

5. Geschichte der Philosophie gehört lediglich auf die Akademie. Das Allernötigste von der älteren kann bei der Lesung philosophierender Autoren hinlänglich beigebracht werden.

Bei den litterarischen Hilfsmitteln wird die Anzeige der allbekannten philosophischen Lehrbücher hier nicht erwartet werden. Es versteht sich von selbst, daß für den Lehrer der Jugend die, welche sich einer möglichsten Faßlichkeit beflissen haben, die zweckmäßigsten sind. Dazu gehören unter andern die Feder'schen, Jacob'schen, Kiesewetter'schen Kompendien, die Snell'schen Lehrbücher für den ersten Unterricht in der Philosophie, 2 Teile, 7. Aufl., Gießen 1821. Dessen Allgemeine Übersicht der Philosophie oder encyklopäd. Einleitung in das Studium derselben, Gießen 1810. F. Bouterweck's Lehrbuch der philosophischen Vorkenntnisse, 2. Aufl., Göttingen 1820 und G. W. Gerlach's Anleitung zu einem zweckmäßigen Studium der Philosophie, Wittenberg 1815. Auch A. Matthiä, Lehrbuch für den ersten Unterricht in der Philosophie, Leipzig 1823, hat diese Bestimmung, umfaßt aber selbst Metaphysik und Rechtslehre.

(s. ob. § 96. 97.) D. J. W. Olshausen, Erfahrungsseelenlehre für Anfänger, Schleswig 1800. F. W. D. Snell, Lehrbuch der Seelenlehre für Schulen, Gießen 1813. J. G. C. Kiesewetter, Logik für Schulen, 2. Aufl., Leipzig 1814. Ebeling, Versuch einer Logik für Schulen, der Resewitz, in Ermangelung einer besseren, für eine Aufgabe den Preis zuerkannte. Auch Villaume lieferte eine Logik für die Unstudierten, 3. Aufl., Leipzig 1819.

Um die allgemeine Sprachlehre mit der Vernunftlehre zu verbinden, oder jene auch wohl in einer eignen Lehrstunde vorzutragen — was freilich für die Jugend möglichst populär geschehen muß, da die tiefern Untersuchungen einen hohen Grad von philosophischer Bildung voraussetzen — wird der Lehrer sich mit den darüber vorhandenen Hauptwerken vertraut machen müssen. In J. S. Vater's Übersicht d. Neuesten, was f. Philosophie und Sprache geschehen ist, Gotha 1799, findet er eine Zusammenstellung des Wichtigsten aus Harris, Marian, Roth, Meyer, Mertian u. a. m. — Vater selbst lieferte eine Allgem. Sprachlehre, Halle 1801. Auch übersetzte er A. J. Sylvester de Sacy, Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre (mit besonderer Rücksicht auf die französ. Sprache, Halle 1804.) Vorzügl. vergl. man auch A. F. Bernhardi's Sprachlehre, 2 Teile, Berlin 1801 u. 1803, und desselben Sprachwissenschaft, ebendas. 1805.

Für die Jugend sind bestimmt: Vater's Lehrbuch der allgem. Grammatik, besonders für höhere Schulklassen, mit Vergleichung alter und neuer Sprachen, Halle 1806. Th. Heinsius, Einleitung in die Grammatik oder Vorbereitungslehre zu jedem grammatischen Unterricht, Berlin 1806.

Zur Entwicklung ethischer Begriffe kann man gebrauchen: J. B. Basedow, Praktische Philosophie für alle Stände, Leipzig 1777. K. H. L. Pölitz, Moralisches Handbuch, Leipzig 1795. J. G. Schollmeier's Katechismus der sittlichen Vernunft, 3. Aufl., Leipzig 1815; verbunden mit dessen Moralischen Aufgaben für die Jugend, Leipzig 1815.

[Anmerk. Die neuere Litteratur, sowie die Geschichte dieses Unterrichtsfaches siehe in der Schmidt'schen Encyklopädie VI. Band: Philosophische Propädeutik von Kern.]

Siebentes Kapitel.

Von dem Unterricht in fremden Sprachen überhaupt und den neuern und ältern insonderheit.

98. Verschiedenheit des Zwecks bei dem Erlernen fremder Sprachen.

Für die unteren Stände der Gesellschaft, desgleichen den größten Teil des weiblichen Geschlechts, reicht in der Regel die Muttersprache vollkommen aus. Für manche Glieder der mittlern und höhern Stände wird, um in den äußern Geschäften und dem bürgerlichen Verkehr des Lebens andre verstehen und sich ihnen verständlich machen zu können, zuweilen selbst durch neue politische Verhältnisse, das Erlernen bald dieser, bald jener fremden Sprache Bedürfnis. Ein höherer Zweck schwebt

aber denen vor, welche entweder die Sprachkenntnis als ein formales Mittel der Geistesbildung betrachten, oder durch sie zum Besitz und Genuß alles dessen gelangen wollen, was der menschliche Geist zu den verschiedensten Zeiten und unter den verschiedensten Völkern von Ideeen, Empfindungen und Kenntnissen in ihnen ausgesprochen und durch sie der Mitwelt und Nachwelt in Denkmälern mitgeteilt hat. Dieser Zweck läßt sich nur bei denen voraussetzen, die überhaupt auf einer höhern Stufe der Bildung stehen und überall bei ihren Studien nicht sowohl ökonomisch die Vorteile berechnen, die ihnen einst durch das Erlernte zuwachsen könnten, als das vielmehr, was ihr Geist dabei gewinnt, als den höchsten Gewinn betrachten. Es wäre vergeblich, bei der größern Zahl der Lernenden in allen Klassen der Gesellschaft es darauf anlegen zu wollen. Der Unterricht muß aber jedes Bedürfnis berücksichtigen.

Anmerkung. Über die höhern Zwecke des Erlernens der Sprachen ist auch hier zu vergleichen, was oben bereits bei der Muttersprache (§ 39) gesagt ist. Denn was von ihrem gründlichen Studium gilt, gilt beinahe noch mehr von dem Studium fremder Sprachen. Alle dazu erforderlichen Übungen, selbst an dem, was bloß grammatische Kleinigkeit zu sein scheint, üben zugleich das Gedächtnis, die Phantasie, die Vernunft, den Witz und Scharfsinn, den Sinn für das Schickliche und Schöne, und nichts befördert und konzentriert die anhaltende Aufmerksamkeit und den unermüdenden Fleiß so sehr und giebt so viel Gelegenheit, scharf aufzumerken und Schwierigkeiten durch Ausdauer zu überwinden. Eine treffliche Vorübung für alle Geschäfte des Lebens, weil es eine gründliche ist! — Überdies sind die Sprachen, da sich in ihnen der menschliche Geist in allen seinen Veränderungen und Richtungen ausdrückt, die Magazine aller Verstandesbegriffe, aller Gedankenformen und aller Mittel und Werkzeuge ihrer Zusammensetzung und Auflösung. Daher wird durch ihr Studium der Ideeenvorrat so vermehrt, das deutliche nnd ordentliche Denken so sehr befördert und die natürliche Logik sogleich in Anwendung gebracht. Je erweiterter also das Sprachstudium ist, in desto größerem Umfange können auch alle diese Zwecke erreicht, kann zugleich eine gewisse Einseitigkeit verhütet werden, welche eben so leicht die Folge einer gänzlichen Unbekanntschaft mit der Sprache fremder Völker, als mit ihren Kenntnissen und Sitten und den Vorzügen ihrer Länder ist, welche dem, der nie den engen Wohnort verließ, so leicht eigen werden kann und fast immer anhängt.

99. Neuere Sprachen. Allgemeine Ansicht derselben und des Zwecks ihres Studiums.

An sich betrachtet liegen uns die lebenden, namentlich die europäischen Sprachen ungleich näher als die toten des Altertums, sowohl wegen ihres häufigern Gebrauchs in den mannigfaltigen Verhältnissen des Lebens, als wegen der Ähnlichkeit, worin die gebildeten Nationen in Absicht des Ideeenkreises und aller äußern Zwecke, wozu man sich der Sprache bedient, unter einander stehen. Die Sprache ist das

treueste Bild des Grades der Ausbildung der Nationen; sie steht in der genauesten Beziehung auf den ganzen Vorrat von Ideeen, Kenntnissen und Beschäftigungen derselben. Wie daher das Leben der jetzigen Völker sich ähnlicher als dem Leben der Völker einer längst verschwundnen Zeit ist, so müssen natürlich auch die lebenden Sprachen weit mehr Ähnlichkeit unter einander haben und unsrer Muttersprache weit näher stehen, als die Sprachen von Völkern, die vor Jahrtausenden lebend, so viele uns fremde Begriffe, Sitten, Kenntnisse und Meinungen hatten, die erst förmlich studiert und erforscht werden müssen. Indes ist auch unter diesen lebenden hinsichts ihrer Brauchbarkeit und Wichtigkeit für uns ein bedeutender Unterschied. Berücksichtigt man dabei die geistige Kultur der Nationen, den Umfang und Einfluß ihrer litterarischen Erzeugnisse auf alle Arten von Wissenschaften, so behaupten unstreitig die französische, englische und italienische den ersten Rang. Die erstere ist im Lauf der Zeiten beinah eine Universalsprache der gebildeten Welt geworden, — vielleicht eben so zufällig, als die lateinische die Universalsprache der gelehrten Welt ward. Dadurch wird sie zugleich für viele in den mittlern und höhern Ständen am meisten Bedürfnis, dem selbst ihre Hasser sich oft nicht entziehen können. Sonst ist uns unstreitig die englische nicht nur als Sprache verwandter, auch ihr Geist und ihre Litteratur steht unserm Sinn und Geiste näher, und die letztere hat vielleicht noch mehr Anteil an unsrer, besonders ästhetischen Bildung gehabt, welche uns, wie sich geschichtlich nachweisen läßt, die in der Zeitperiode des erwachenden Geschmacks bis zur Thorheit gewordene Vorliebe für gallische Werke und Schriften nicht in dem Grade geben konnte, als das fleißige Lesen der brittischen Klassiker. Die italienische hat sich in Poesie und Prosa am frühesten vervollkommnet. Ihre Meisterwerke übertreffen die gleichzeitigen brittischen und französischen. Mit der Tonkunst ist sie von jeher am meisten verwandt gewesen. Alle drei haben übrigens die Mitabstammung von der lateinischen mit einander gemein und unterscheiden sich darin wesentlich von der unsrigen, die aus eignem Boden entsprossen, auf demselben herrlich emporgewachsen und immerfort in der Reinigung von allem Fremdartigen begriffen ist. Übrigens teilen sich die Zwecke des Erlernens auch dieser Sprachen in äußere, zum Gebrauch im geselligen Verkehr des bürgerlichen Lebens, und in wissenschaftliche, mit Hinsicht auf ihre Litteratur. Hiernach macht die Methode des Unterrichts mancherlei Modifikationen notwendig.

Anmerkung. 1. Für die meisten Menschen ist die Kenntnis der Muttersprache völlig zureichend, so daß in untern Volksschulen überall von fremden Sprachen nicht die Rede sein sollte; wovon ein Mehreres im 3. Hauptabschnitt. Auch in manchen Familien des Mittelstandes wird viel zu viel Zeit damit versplittert und weit Wichtigeres für die echte und gründliche Bildung, namentlich der Töchter, darüber versäumt. Ohnehin kommt es doch gewöhnlich

nur bis zum dürftigen Lesen und Verstehen, selten zum Sprechen. Aber es gehört zu der unglücklichen Nachahmungssucht, die uns Deutschen leider überall anhängt, daß wir gern in fremden Zungen reden und mit einigen ausländischen Worten uns brüsten mögen. Ist's Humanität, so ist sie uns teuer zu stehen gekommen, und unsre Willigkeit und Bildsamkeit machte den Unterdrückern hier und da leichtes Spiel, wiewohl sie auch zuweilen Gutes gefördert haben kann.

2. Über die Ursachen der Allgemeinheit der französischen Sprache s. m. die lesenswürdigen Preisschriften von C. Rivarol u. J. L. Schwab, Dissertat. sur l'universalité de la langue franç. Berl. 1784, deutsch: J. C. Schwab, Von den Ursachen der Allgemeinheit der franz. Sprache und deren wahrscheinlichen Dauer ꝛc., Tüb. 1785, womit man J. G. Büsch's Abhandlung: Gewinnt ein Volk in der Aufklärung, wenn seine Sprache Universalsprache wird? Berlin 1786, vergleichen kann. Die Verachtung derselben als Sprache, und die hier und da in Antrag gebrachte gänzliche Verbannung aus dem Schul- und Jugendunterricht, die sich in manchen Zeit- und Flugschriften so laut ausgesprochen hat, gehört zu den Excentricitäten eines durch die großen Zeitbegebenheiten aufgeregten Patriotismus, von dem man wieder zurückkommt. So ist denn die Gesinnung ehrenwert, wenn man gleich die Übertreibung nicht billigen kann. Warum doch die Sprache entgelten lassen, was entweder der Volksgeist Schlechtes in sie gelegt, (woran es auch in der unsrigen nicht fehlt,) oder was das Volk an uns verschuldet hat, oder vielmehr die verschuldet haben, die das Vaterländische verkennend, dem Fremden huldigten. Wir haben nicht nur in wissenschaftlicher Hinsicht einzelnen Männern jener Nation sehr viel, auch unsre Sprache hat der ihrigen manche Bereicherung zu verdanken, da es uns gegeben ist, uns fremden Besitz anzueignen, ohne die Eigentümlichkeit aufzuopfern. Von der lächerlichen Gallomanie im Sprechen und Schreiben aber sind wir, Gottlob! schon lange geheilt.

100. Sprachen des Altertums. Allgemeine Ansicht.

Die Sprachen der beiden gebildetsten Nationen des Altertums hängen mit dem, was man die klassische Bildung nennt, und eigentlich nur von dem eigentlichen Studierenden oder Gelehrten erwartet, auf das genaueste zusammen; ihr Studium macht selbst einen wichtigen Teil jener Bildung aus. Wer sie freilich bloß als ein Mittel zur Erreichung gewisser äußerer notwendiger Zwecke betrachtet, wer keinen andern Gewinn von ihnen kennt, als manche unentbehrliche Schriften, Urkunden, Gesetze in dem Grundtext lesen, gangbar gewordene Terminologieen verstehen und bei gewissen Gelegenheiten, wo der Gebrauch einer von ihnen herkömmliche Sitte geworden ist, sich in ihr ausdrücken zu können, der kann leicht dahin kommen, sie in die Reihe der notwendigen Übel zu stellen, oder doch ihr Studium lediglich auf jene Zwecke zu beschränken. Ganz anders erscheint es denen, welche in ihnen das Fundament einer höheren und freieren Geisteskultur anerkennen und sich überzeugt haben, daß alle unsere höhere Wissenschaft, Bildung

und Kunst zuerst von den Griechen und sodann von den Römern ausgegangen ist, wie sich denn auch alle noch so verschiedene neuere civilisierte Nationen in der Verehrung und Nachahmung ihrer Werke von jeher begegnet sind. Durch ganz Europa gelten sie als das allgemeinste Bildungsmittel, und gewiß wird die neue Welt eben so ehrenvoll von ihnen denken, je höher ihre geistige Kultur steigen wird. An sie knüpft sich der ganze Umfang dessen, was den Namen der humanistischen Studien erhalten hat, oder die ganze Altertumswissenschaft unmittelbar an. Wenn aber bei weitem nicht alle, welche in ihrer Jugend mit den Elementen derselben beschäftigt, auch wohl bis zu einiger Fertigkeit im Verstehen gebracht worden, jenes Ziel erreichen, wenn die neuere Kultur auch vielleicht selbst den Kreis ihrer Pfleger verengt hat, so kann dies nicht befremden, wenn man teils die Schwierigkeit, teils die so sehr verschiednen Bestimmungen — selbst der Mitglieder des sogenannten gelehrten Standes — ins Auge faßt, und nicht bloß in Ideeen lebend, vergessen will, was für dasselbe selbst notwendig und heilsam ist. Außer den klassischen Sprachen kann übrigens unter den alten hier nur noch die hebräische als Grundsprache eines Teils der heiligen Bücher in Betracht kommen und ihr für eine Klasse der Studierenden eine Stelle unter den Objekten des Schulunterrichts angewiesen werden.

Anmerkung. 1. Über den hohen Wert der klassischen Sprachen und Studien für eine universelle Bildung s. m. unter vielen andern diesen Gegenstand betreffenden Schriften: Commentationes et Consilia de ratione studiorum Mureti, Erasmi, Vossii, Harderw. 1786. Knox, On liberal education, London 1782, Ed. Gibbon, Versuch über das Studium der alten Litteratur, übers. v. Eschenburg, Hamburg 1792. Dietr. Tiedemann u. D. Jenisch, Preisschrift über den Einfluß der griech. und röm. Schriftsteller auf europäische Geistesbildung, Berlin 1798. C. B. Funk, Vom Nutzen richtig getriebener Philologie auf Schulen im Berl. Magaz. 1784, 2 Bd. 1 St. D. G. F. Hübler, Der verkannte Wert der klassischen Schriftsteller in Rücksicht auf Bildung des Geistes, Breslau 1800. Morgenstern, Oratio de literis humanioribus sensum veri, honesti et pulchri excitantibus atque acuentibus. Lips. 1800, und alle die, welche wie Herder, Wolf, Koch, Delbrück den Begriff der Humanität entwickelt haben.

Allerdings ist auch die Brauchbarkeit der alten Sprachen für andre wissenschaftliche Zwecke weder unbedeutend noch gering zu schätzen. Es ist immer schon etwas wert, wenn der Theologe, Jurist, Arzt wohl mit ihnen bekannt ist, wenn er gleich nicht Humanist ex professo sein kann. Diesen Vorteil findet man unter andern näher entwickelt in Heyne's Vorrede zu Hermann's Mythologie, über die philol. Wissenschaften, besonders als Hilfswissenschaften andrer Studien, — in Schelz, Versuch über den Wert der alten Sprachen, besonders in Beziehung auf Juristen und Geschäftsmänner dargestellt, 1800, und Rehberg, Über die Vorteile der alten Litteratur, Berl. Monatsschrift 1788.

2. Man würde irren, wenn man das frühere fast ausschließende Treiben der alten Sprachen in den Schulen bloß davon herleiten wollte, daß die, welche sie organisierten, ihren Einfluß auf allgemeine Geistesbildung ganz begriffen hätten. Dieses war wohl bei Männern der Fall, wie die Wiederhersteller der Wissenschaften waren, die uns von der Barbarei des Mittelalters befreiten; aber der größere Teil derer, die Schulen einrichteten, ging doch nur von dem Gebrauch der Sprachen für andre gelehrte Bedürfnisse in den Fakultätswissenschaften aus, daher das Latein so vorherrschend ward. Mit der Basedow'schen Periode trat aber ein förmliches Beschränken des hohen und absoluten Werts klassischer Philologie und überhaupt des Erlernens fremder Sprachen ein, wobei viel Mißverstand und Übertreibung von beiden Seiten den Streitpunkt verrückte. Man kann den Campe'schen und besonders Trapp'schen Einwürfen gegen jenen absoluten Wert den Scharfsinn nicht absprechen, auch nicht verkennen, daß sie sehr viel Wahres gegen die erinnert haben, welche alle Stände zu Lateinern und Griechen hätten machen mögen und die gute Sache der Sprachen mit schlechten Gründen verteidigten. Aber diese hat dennoch gesiegt, und selbst die wackern Schulmänner (Elers, Funk, Gedicke u. a.), die jene in Campe's Revisionswerk, Teil 7 und Teil 11 enthaltenen Abhandlungen mit ihren Anmerkungen begleiteten, haben diesen Sieg vorbereitet. Man hat allgemein gefühlt, daß die Jugend im öffentlichen und Privatunterricht nicht gewann, wenn man die Sprachen des Altertums in Schatten stellte und sie durch ein unseliges Vielerlei ungründlich machte. Der Widerspruch hat dabei manche gewiß gegen das Verdienst neuerer Pädagogen ungerecht gemacht. Denn wahrlich paßte auf mehrere derselben das Ars non habet osorem nisi ignorantem ebensowenig, als auf J. M. Geßner, der schon hierüber sehr liberal dachte. (S. 3. Hauptabschnitt, 5. Kap.) Aber das Studium hat übrigens manche durch den Streit selbst veranlaßte höhere Ansichten, die man einzelnen großen und geistvollen Humanisten verdankt, gewonnen; ein Ruhm, den sich unsre Zeit und Deutschland ganz vorzüglich aneignen kann.

Was für Resultate hinsichts der Stelle, welche den alten Sprachen in den verschiedenen Lehranstalten gebührt, aus jenen Ansichten hervorgehen, auch dies gehört in den folgenden dritten Hauptabschnitt.

101. Doppelte Lehr- und Lernweise fremder Sprachen durch den Gebrauch und nach der Regel.

Die ausnehmende und in der That bewundrungswürdige Leichtigkeit, womit jede Muttersprache durch bloßes Hören und nachahmendes Sprechen ohne alle Regel schon in dem früheren Alter erlernt wird, scheint auch bei fremden Sprachen dafür zu entscheiden, daß man mit dem Gebrauch anfangen und nach und nach die Regel damit verbinden sollte. Lehrt doch die Erfahrung, daß Kinder, mit welchen man neben der eignen noch eine, ja selbst mehrere andre Sprachen von Kindheit an redet (wie in großen Häusern Lieflands, Kurlands, Polens häufig der

Fall ist), und sie in der Notwendigkeit sind, sich ebenfalls darin mündlich, nach und nach auch wohl schriftlich auszudrücken, in sehr kurzer Zeit wenigstens einen gewissen Grad von Fertigkeit darin erlangen. Vergleicht man damit, was in dem gewöhnlichen Schulunterricht in fremden, nicht nur toten, sondern auch *lebenden* Sprachen oft in einer langen Reihe von Jahren geleistet wird, welch ein dürftiges, Verstehen, welch ein unbeholfenes, fehlerhaftes Sprechen und Schreiben, selbst bei nicht Unfähigen und Unfleißigen, der ganze Gewinn ist, der oft nach wenigen in andern Geschäften verlebten Jahren fast ganz verloren geht, so darf es nicht befremden, wenn sich sowohl ältere als neuere bedeutende Stimmen und sogar bei den alten Sprachen, für die Methode, sie durch den *Gebrauch* (ex usu) zu lehren, erklärt, sie wenigstens dringend *neben der grammatischen* Lehrart den Schulen empfohlen haben. Gleichwohl hat die *unbedingte Anwendung* schon darum große Schwierigkeit, weil sie zuvörderst bei den *neueren* Sprachen nur da möglich ist, wo die Lernenden entweder schon in ihren Familien oder in ihren Lehrern Personen finden, welche der Sprache *vollkommen* mächtig sind, oder vielleicht gar eine Zeitlang in den Ländern selbst zubringen können, wo auch für sie der Gebrauch der fremden Sprache Bedürfnis ist. Denn in der Heimat bleibt es doch stets unnatürlich. und eine selbst in den Häusern der Großen nun glücklicherweise immer mehr verschwindende Affektation, in einer fremden Sprache zu reden, als ob man sich der eigenen schämte. Bei den Sprachen des Altertums ist nicht nur die Schwierigkeit noch weit größer, ganz besonders bei der *griechischen*, sondern der *Zweck*, für welchen sie erlernt werden, ist auch ein ganz anderer. Sie selbst sind, da sie einer ganz verschiedenen Welt, einem von uns ganz verschiednen Volk angehören, den neuern so ungleich, daß durchaus eine *eigentümliche Methode* für sie eintreten muß, wenn diese gleich manches, besonders im Anfang, mit der, welche für die lebenden die zweckmäßigste ist, gemein hat. Es wird demnach von der Lehrart, welche *teils* bei den *neueren*, *teils* bei den *älteren Sprachen* durch die Erfahrung am meisten bewährt ist, auch *einzeln* zu reden, und teils das *Gemeinsame*, teils das *Spezielle* zu erörtern sein.

Anmerk. 1. Wie *neuere* Sprachen am schnellsten und besten erlernt werden, — nämlich ebenso wie die *Muttersprache* durch den Gebrauch, welches späterhin die grammatische Behandlung so wenig als bei dieser ausschließt, — darüber ist man stets ziemlich einverstanden gewesen. Warum hätte man denn sonst *Franzosen* und *Französinnen* verschrieben und überhaupt die *Sprachmeister* aus der Nation deutschen Lehrern vorgezogen? Warum hätten der Sprache mächtige Eltern schon früh mit ihren Kindern die fremde Sprache *geredet*? — Da dies in Schulen nicht zu erreichen war, so ist freilich da eine dem klassischen Sprachunterricht analoge Lehrart eingetreten, die sich oft durch viele Jahre und Klassen langweilig durchzieht und für die meisten wenig fruchtet, wenn sie sich nicht, so

viel als irgend die eigene Fertigkeit des Lehrers möglich macht, der unmittelbaren Übung durch Sprechen nähert.

2. Wenn schon in älteren Zeiten manche Schulmänner, wie Comenius, Ratich u. a., in dem vorigen Jahrhundert aber besonders die Schule der Philanthropen darauf antrugen, die Schuljugend von dem Joch und der Plage der Grammatik, selbst auch bei dem Unterricht in den alten Sprachen und vorzüglich der lateinischen, die sie doch immer noch für die notwendigste hielten, zu befreien, so ward dabei ganz der so wesentliche Unterschied dieser und der lebenden Sprache übersehen, welche der gleiche Ideeenverkehr unter den jetzigen kultivierten Nationen, der auf Wertvorrat und Wortbildung und Genius der Sprache so großen Einfluß hat, der unsrigen so viel näher bringt. Es war allerdings ein Fehlgriff, wenn man in den Basedow'schen und ihren Töchterschulen mit Lateinreden über Dinge des gemeinen Lebens, die sich zum Teil gar nicht richtig bezeichnen ließen, da die alte Sprache keine Zeichen für sie hat, den Unterichtsanfing und meinte, daß diese jungen Lateinsprecher nun desto fähiger sein würden, die römischen Klassiker zu lesen. Wenn sie für ihre Meinung, die Grammatik aus den Elementarklassen zu verbannen, die Autoritäten älterer und neuerer Humanisten anführen, so übersahen sie wieder, daß diese gewiß weit entfernt waren, jenes Lernen ex usu, wie sie es nannten, zu empfehlen, sondern nur gegen die zu frühe und verkehrte Art, die Grammatik einlernen zu lassen, eiferten, wobei man wohl gar Kinder mit lateinischen Regeln quälte, ehe sie auch nur die Worte derselben zu fassen imstande waren.

Das Scheinbarste für die Allgemeinheit der Übungsmethode findet man in Trapp's Abhandlung vom Sprachstudium im Revis. W. XI. Teil und in Campe's Abhandlung über die Grundsätze der neuen Erziehungstheorie, des Sprachstudiums überhaupt und des lat. insonderheit, behauptet und verteidigt von Leibnitz, Locke, Facciolata, Geßner ꝛc. im Braunschw. Journal v. J. 1788, 9.—11. Stück. Über die Urteile der darin angeführten Humanisten sehe man das Weitere unten bei § 108.

102. Allgemeinste Regel bei allem Sprachunterricht.

Ehe wir indes die spezielle Methodik für neue und alte Sprachen aufstellen, sei nur noch vorläufig im allgemeinen bemerkt, daß, wie überhaupt ein jeder Unterricht zwei Hauptelemente stets vereinigen muß, Lehren und Üben, dies bei dem Sprachunterricht am allernotwendigsten sei. Soll er seinen Zweck ganz erfüllen, so muß sich dabei Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können stets durchdringen und einigen. Es giebt kaum, wenn man von der Mathematik absieht, einen Gegenstand, wo der Lernende so bald zur Kenntnis seiner Fähigkeit und Kraft gebracht, sich seiner Fortschritte und überwundnen Schwierigkeit so bald bewußt werden kann, als gerade hier, und die Freude eine schwere, anfangs nicht verstandne Stelle durch anhaltenden eignen Fleiß selbst erklären zu können, ist doch noch vielseitig belohnender, als die Auflösung einer schweren Rechnungsaufgabe oder eines geometrischen Lehr-

Satzes, weil der Gebrauch näher liegt. Einen doppelten sehr häufig vorkommenden Fehler hat nur jeder Sprachlehrer zu vermeiden, unzeitiges Erschweren und unzeitiges Erleichtern. (S. oben § 14.) Das erstere schreckt ab, wenn die Kraft noch ungeübt, das andere erschlafft, wenn sie eigner Thätigkeit fähig wäre. Es bleibe also bei jedem Sprachunterricht allgemeinster Grundsatz: die eigne Thätigkeit der Lernenden überall in dem Grade aufzuregen und ihr Stoff zu geben, in welchem die Kraft derselben nur irgend gewachsen, und ihr so wenig Anstrengung zu ersparen, als mit der vorhandenen Kraft verträglich ist.

Anmerkung. Gewöhnlich wird bei den Anfängern durch Erschweren, im Fortgang des Unterrichts durch Erleichtern gefehlt. Sehr viele Lehrer thun anfangs zu wenig, späterhin zu viel.

Wie oft fordert man, daß der Elementarschüler in einer Sprache, wo ihm alles fremd ist, mit Hilfe des Wörterbuchs und der Grammatik den Sinn herausfinden soll, ehe er einen Begriff von Grammatik und Lexikon hat, und statt ihm Anleitung zu geben, wie er diese Bücher zu gebrauchen, wie er aufzuschlagen, wo er die Regel, wo das Wort zu suchen, wie er die oft selbst in den Wortregistern bei den Lesebüchern vorkommenden Abbreviaturen zu verstehen, wie er, wo das Lexikon viele Bedeutungen nennt, die rechte und passende zu entdecken, überhaupt wie er alles anzugreifen habe, statt mit ihm zu suchen und zu arbeiten, ihm nur hier zu überhelfen, bis er imstande ist, sich allein zu helfen. Wie können doch Lehrer, die hieran gar nicht denken, so bald vergessen haben, wie unbeholfen sie selbst als Knaben waren, wie sie sich unnütz quälten, weil ihnen niemand Rat gab, und wie ihnen oft die Lust verging, wenn sich nicht etwa ein barmherziger Mitschüler ihrer annahm?

Späterhin aber (in Mittel- und Oberklassen) hilft man bei dem Übersetzen in die Muttersprache oft beständig ein und läßt den Schüler kaum einen Sinn, den er, wenn man ihm Zeit ließe, gewiß treffen würde, aussprechen; duldet den Gebrauch von Erleichterungsbüchern, z. B. deutscher Übersetzungen, (die ja schon zum Trost der Trägen, von den Elementarbüchern wie dem Ge-schichten u. a. m. vorhanden sind); diktiert alle Redensarten zu den Exercitien, und was der Erleichterungen und Lähmungen des eignen Fleißes mehr sind.

Daß der reifere Schüler auch außerdem, was in den Lehrstunden gelesen wird, und dessen nur wenig sein kann, noch für sich, oder in Gemeinschaft mit andern, Autoren lese, sie zu verstehen suche, sie übersetze, excerpiere, imitiere, — daran wird selbst in manchen großen Schulanstalten kaum gedacht.

181. Methodik des Unterrichts in den neuen Sprachen.

Elementarübungen.

[illegible] eine fremde Sprache, welche nicht schon durch frühen [illegible] das Eigentum des Lehrlings geworden ist, eigent-

lich gelehrt werden soll, wird der Unterricht im allgemeinen denselben Gang nehmen müssen, welchen man bei dem Unterricht in der Muttersprache zu nehmen hat, und welcher oben (s. 2. Kap.) ausführlich vorgezeichnet ist. Die Aussprache hat, wo man in fremden Zungen reden soll, überall ihre eigentümlichen Schwierigkeiten und wird selten von andern, als Lehrern aus der Nation ganz richtig aufgefaßt, da selbst die besten Vorschriften und Vorbildungen (Monseigneur — Mongsänjör) in den Sprachlehren und Wörterbüchern wenigstens die Feinheiten des Tons nicht darstellen können. Gleichwohl sind fehlerhafte Angewöhnungen sehr schwer abzulegen und bei lebenden Sprachen auffallender und anstößiger, als bei veralteten, deren richtige Aussprache wir selbst kaum noch kennen. Es werde daher großer Fleiß auf die Bildung zur möglichsten Richtigkeit oder Berichtigung der vielleicht schon fehlerhaften Aussprache gewendet, die schwerer als mancher eigentliche Sprachfehler verziehen wird. Ehe man zum Lesen übergeht, werde lange das Vorsprechen von Worten und Sätzen und das Nachsprechenlassen geübt, damit nicht nur die fremden Töne, sondern auch die Worte, einzeln und in Verbindung, ins Ohr und durch die damit verbundene Angabe ihres Sinnes ins Gedächtnis kommen. Oftgehörtes prägt sich tiefer ein als Vielgelesenes. Man wähle dazu Wörter und Redensarten, welche die nächsten sinnlichen oder sonst oft wiederkehrenden Gegenstände und Begriffe bezeichnen, namentlich solche, die sehr häufig in der Sprache vorkommen und in jeder, auch der kürzesten Rede unentbehrlich sind; knüpfe sie auch wohl an Bilder, als Hilfen des Erinnerungsvermögens. Bald darauf gehe man zu kurzen Perioden, endlich zu kleinen Erzählungen, verständlichen Versen und Gedichten über, die man, noch ohne alle grammatische Bemerkungen, deutsch übersetzt und dann memorieren läßt. Erst hierauf mögen die Leseübungen durch Vorlesen und Nachlesenlassen folgen. Anfangs gebe man nicht zu viel Regeln über die Aussprache, wiewohl die, von welchen die häufigste Anwendung zu machen ist und worin die fremde Sprache von der unsrigen abweicht (z. B. u wie ü im Französischen, i wie ei im Englischen), bei Zeiten beigebracht werden müssen. Mit den Leseübungen verbinde man jedoch noch lange Zeit das Vorsagen, lasse dies nachsprechen und zugleich den Sinn angeben. Dies bringt viel weiter als das mühsame Übersetzen, selbst der leichten Stücke, womit man gewöhnlich den Anfang macht. Wohl aber können, wenn die Zeit, wo das erste in der fremden Sprache geschriebene Buch in die Hand des Schülers kommen soll, herannaht, gerade aus diesem vorläufig die Wörter und Sätze gewählt werden, die man vorsagt und memorieren läßt. So kommt der Schüler, ohne es zu wissen, vorbereitet zum Übersetzen und bemerkt sogleich mit Vergnügen den Gewinn seines Fleißes.

Anmerkung. 1. Da auf diesem Wege die Muttersprache so bewundernswürdig schnell gelernt wird, warum sollte es nicht auch mit einer fremden, zwar nicht eben so schnell, aber doch schneller als gewöhnlich gehen?

Wie lernten wir alle das Deutsche? Man sprach uns vor, was wir anfangs nicht verstanden. Man nannte uns zuerst die sinnlichsten und bekanntesten Gegenstände. Man wiederholte dasselbe sehr oft (lernt doch ein Tier dadurch Worte verstehen!), ließ uns so gut und so schlecht reden als wir vermochten und erriet unsern Sinn aus kurzen Andeutungen. Man sagte uns die richtigen Ausdrücke, ohne die Gründe anzuführen. Wir lernten mancherlei auswendig, wovon wir zwar anfangs nur wenig, aber nach und nach immer mehr und ohne daß wir selbst recht wußten, wie es zuging, verstehen lernten. In wenigen Jahren hatten wir einen Sprachreichtum und eine Sprachfertigkeit, die unglaublich sein würde, bestätigte sie nicht die tägliche Erfahrung.

Der Einwurf, welchen man dieser Übungsmethode macht, die Kinder könnten leicht schlecht sprechen lernen, fällt ganz weg, wenn man ihnen nichts Schlechtes vorspricht. Dies hat ja selbst der Lehrer, dem die Fertigkeit im Gutachten fehlt, nicht nötig. Denn er darf nur Sätze und Stellen aus den allerbesten Schriftstellern, darf nur die ausgesuchtesten Beispiele nehmen, die die Grammatiker selbst anführen und deren Inhalt den Jahren angemessen ist. Jedes gute Elementar- oder Lesebuch giebt dem Lehrer dazu Stoff die Menge, und es ist besser, er benutzt diese, als daß er Unrichtiges vorspricht.

Übrigens wird, wo viele zugleich unterrichtet werden, auch hier gemeinschaftliches und abgemessenes Aufsagen und Nachsprechen für Ohr und Gedächtnis bildend sein. Nur wechsele es mit dem Aufsagen der Einzelnen ab.

2. Da das Gedächtnis nicht genug geübt werden kann, so sind auch hier eigentliche Aufgaben von Vokabeln ganz an ihrer Stelle. Sie müssen aufgeschrieben werden, damit der erworbene Wörterschatz oft übersehen und Wiederholungen danach angestellt werden können. Die Worte und Phrasen müssen allerdings vorzüglich solche sein, die in das gewöhnliche Leben einschlagen und von denen sogleich Gebrauch gemacht werden kann. Alles, was uns umgiebt, was Lebensbedürfnis geworden ist oder sich ökonomisch, technologisch zc. darauf bezieht, ist dahin zu rechnen.

104. Fortschreitender Unterricht.

Übersetzen des Gelesenen und Gehörten.

Zu den ersten Übungen im Übersetzen des Gelesenen kann zwar jedes gut geschriebene Buch, wenn der Inhalt nur den Fähigkeiten angemessen ist, dienen. Man findet aber in den sogenannten Lese- oder Elementarbüchern planmäßig vorgearbeitet und thut daher wohl, sich ihrer besonders, selbst um der Wortregister willen zu bedienen, wo man völlige Anfänger zu unterrichten hat. Da die lebenden Sprachen auch zunächst für das Leben und den geselligen Verkehr erlernt werden, so sind die, durch welche für diesen Zweck der größte Wortreichtum verschafft und für das Bedürfnis der Mitteilung im Umgange

gesorgt wird, die zweckmäßigsten. Von ihnen geht man nach und nach zu den größeren Chrestomathieen oder ganzen Autoren über, von den leichtern prosaisch oder poetisch erzählenden, historisch-moralischen, epistolarischen, zu den rednerischen und wissenschaftlichen, endlich zu den durch Inhalt und Stil schwereren Dichtern. Man begnüge sich nur bei ihrer Lesung nie mit einem Halbverstehen oder Erraten des Sinnes und halte auf wirklich treue Übersetzung. Ist durch die erste Übung des Vorsprechens (§ 102) schon eine gewisse Fertigkeit entstanden, so wird dem Schüler auch dieses eigene Übertragen des Gelesenen in die Muttersprache nicht schwer werden. Wäre dies nicht der Fall, so ist es ratsam, daß der Lehrer längere Zeit vorübersetze, vorkonstruiere und vorerkläre. Man schreckt den Anfänger durch nichts so sehr von jeder Art des Lernens zurück, als wenn man ihm zu viel anmutet und vergißt, daß ihm noch alles neu und fremd ist. — Ferner lasse man nicht bloß Gelesenes übersetzen, sondern auch das Gehörte, indem man es vorliest. Das Verstehen des Gesprochenen ist gerade bei den neuern Sprachen Bedürfnis und zugleich Vorbereitung zum Selbstsprechen, sowie das Diktieren und Übersetzenlassen des Diktierten eine Vorbereitung und ein fortdauerndes Hilfsmittel nicht nur zur Rechtschreibung, sondern auch zum Stil. Dagegen sind lange sogenannte statarische Erklärungen von Worten und Sachen bei neueren Sprachen am wenigsten an ihrer Stelle. Sie sollten sich fast nur auf die Idiotismen und auf durchaus notwendige Erläuterungen beschränken. Die Realien und Raisonnements über das Gelesene sind fast immer ein Zeitverlust, oft auch ein Notbehelf für manchen Lehrer, um seine Sprachunwissenheit zu decken. Man muß in einer Sprache rasch und viel lesen, wenn die Sprache bald aufgefaßt und selbst lieb gewonnen werden soll. Wenn mancher Schüler im Jahre ein mäßiges Bändchen kaum halb endet und für das eigene Lesen ihm gar nichts gegeben ward, — wie kann er Interesse an der Sprache gewinnen, durch die er für die Erweiterung seiner Kenntnisse so wenig Gewinn hat? Verstehen muß er, was er liest, aber nicht bei jedem Wort und jeder Regel zu lange von dem Lehrer verweilt werden.

Anmerkung. Die vorhandenen Hilfsmittel sehe man bei der Litteratur § 106. Manche neue Einwürfe gegen Lesebücher und Chrestomathieen treffen mehr die alten als neuen Sprachen, wovon unten § 114. Die absolute Unentbehrlichkeit wird niemand behaupten, wenngleich die Brauchbarkeit nicht zu verkennen ist, zumal wenn man mit in Anschlag bringt, wie leicht angehende Lehrer Fehlgriffe thun. Im Privatunterricht, wo bei verschiedenen Kindern Zeit zu sparen ist, zumal bei Mädchen, kann übrigens selbst die Wahl der ersten Lesebücher zugleich darauf berechnet sein, ihnen gewisse, besonders historische Kenntnisse im Zusammenhange mitzuteilen, wie das z. B. in den Schriften der Frau von Beaumont der Zweck war.

105. Fortschreitender Unterricht.

Grammatische Übungen.

Wenn es bei der Muttersprache schon nützlich und Zeichen einer höheren Bildung war, sich der Gesetze derselben deutlich bewußt zu sein (§ 46), wie viel notwendiger ist es bei einer fremden. Es erleichtert nicht nur das Verstehen, giebt nicht nur Sicherheit im Gebrauch zum Sprechen und Schreiben, sondern läßt auch genauer das Eigentümliche einer jeden erkennen. Daher wird, wenn man zum Lesen und Übersetzen übergegangen ist, der Gebrauch einer gehaltvollen Sprachlehre notwendig, und eben dadurch unterscheiden sich die Unterrichteten von denen, welche sich bloß durch den Gebrauch eine gewisse Fertigkeit für das äußere Bedürfnis erworben haben. Ist es gleich wohlgethan, die Grammatik nach allen ihren Teilen nach und nach in der oben (§ 47 bis 52) beschriebenen Stufenfolge mit den Schülern durchzugehen, ihnen die Regeln teils theoretisch, teils praktisch zu erklären, sie an denselben durch viele Beispiele zu üben; ist es gleich ratsam, auch bei neueren Sprachen nicht nur die Redeteile genau kennen und bestimmen zu lehren und auf das hier so leichte Memorieren der Paradigmen zu bringen, so würde doch ein eigentliches Auswendiglernen, besonders der syntaktischen Regeln, überflüssig sein, da sie sich durch Anwendung weit besser einprägen. Wohl aber ist Analyse und Konstruktion nach grammatischen Gesetzen nicht überflüssig, wiewohl sie weit weniger Schwierigkeit als bei alten Sprachen hat, und besonders die französische Sprache sich bei ihrer Eigentümlichkeit im Gebrauch der Artikel, Fürwörter, Hilfs- und Zeitwörter und der großen fast abgeschlossenen Regelmäßigkeit ihres Periodenbaues durch einen sehr hohen Grad von Faßlichkeit und Deutlichkeit auszeichnet.

Anmerkung. Die besten Sprachlehren und Wörterbücher s. m. ebenfalls hinter § 106. Der gewöhnliche Unterricht leidet an einem doppelten Übel, daß mit den Anfängern zu viel Zeit an das Grammatische gewendet wird, statt ihnen erst mehr Material zu liefern und sie bis zu einer gewissen Fertigkeit zu bringen; bald darauf aber die Grammatik ganz beiseite gelegt, folglich gar keine rechte Gründlichkeit in die Sprachkenntnis gebracht und oft das Syntaktische ganz übergangen wird. Gerade hier sollte man wenigstens eine Stunde wöchentlich der Grammatik widmen.

106. Übungen im Schreiben und Sprechen neuer Sprachen.

Wer es auch nur zu einer unvollkommenen Fertigkeit im Sprechen einer fremden Sprache gebracht hat, hat ungemein viel gewonnen und wird das Verstehen, wenn er andere sprechen hört, wenigstens ungleich leichter finden, als der, welcher bloß durch die Regel und das Lesen zu ihrer Kenntnis gelangt ist. Wie daher schon mit dem Anfang des

Unterrichts jene Sprechübungen zu verbinden sind, — wäre es auch nur, daß sie sich an das Gelesene anschlössen, — so ist darin stets fortzufahren. Selbst in anderem Betracht mittelmäßige Sprachmeister können doch zu dieser Fähigkeit verhelfen. [1]) Eben so wesentlich gehören zu dem gründlichen Erlernen fremder Sprachen die Übungen im Schreiben. Man betrachtet die Sache viel zu einseitig, wenn man dabei bloß fragt, ob der Schüler in der Folge in diesen Sprachen zu schreiben Beruf oder Gelegenheit haben werde. Wer mag dies voraus wissen? Bei einigen ist es doch immer der Fall. Der größere Vorteil bleibt die dadurch zu erwerbende sichere Kenntnis der Sprache, ihres eigentümlichen Geistes, ihres Reichtums, ihrer Verschiedenheit und Ähnlichkeit mit der Muttersprache, ja selbst die Übung mehrerer Seelenkräfte: der Urteilskraft in der Anwendung allgemeiner Regeln auf einzelne Fälle; des Geschmacks in der Wahl des schicklichsten Ausdrucks; des Gedächtnisses in der Wiedererinnerung an das vormals Gelesene. Man verbinde daher mit jedem Unterricht Sprach- und Stilübungen. Bei den Anfängern können es nur Formeln, Versuche in der Anwendung grammatischer Regeln, späterhin Übersetzungen, nach und nach auch eigne Ausarbeitungen sein, wodurch sich, weil man dabei in der fremden Sprache denken muß, allein der Stil bildet. Sowohl bei den Aufgaben solcher Arbeiten, als bei ihrer Verbesserung hängt wieder sehr vieles von einer zweckmäßigen Methode ab, an der es gerade in diesem Stück so vielen Lehrern fehlt, nicht aus Unfähigkeit, sondern weil viele an alles eher, als an die Schwierigkeit der rechten Lehrart zu denken pflegen. [2])

Anmerkung. 1. Die ersten Sprechübungen können sich, in den Lehrstunden wenigstens, an das eben Gelesene anschließen. Man geht dieses fragend durch, und der Schüler hat die Worte vor sich, denen er nur eine andere Form und Verbindung geben darf. Selbst der ungeübte und im Sprechen furchtsame Lehrer gelangt so nach und nach zur Fertigkeit. M. s. nach in Campe's kleinen Schriften: die Beschreibung einiger neuen Spiele zur Erlernung fremder Sprachen im Kindesalter.

Manchen Lehrern fehlt es öfter an Stoff als an Fertigkeit, wie denn überhaupt jedes Gespräch, das man führen muß, leer und lahm zu sein pflegt. Man könnte dem abhelfen, wenn man über etwas Gelesenes, eine Geschichte, einen problematischen Satz, eine zweifelhafte Begebenheit, das Gespräch einleitete, Paradoxieen aufstellte und so den Ideeenumtausch förderte.

Viele Menschen haben eine ziemliche Fertigkeit, ein Gespräch zu unterhalten, Fragen zu thun und Fragen zu beantworten. Aber sie sind unfähig, etwas zusammenhängend vorzutragen und zu erzählen. Es ist zum Teil die Folge davon, daß gerade dies viel zu wenig geübt wird. Man mache es daher oft zur eigentlichen Aufgabe entweder etwas, das sich eben ereignet hat, oder eine gelesene Geschichte, oder den Inhalt eines Abschnitts aus einem Schriftsteller, der eben an der Reihe ist, förmlich vortragen oder über ihn kommentieren zu lassen. Das würde gewandt und dreist machen. Dergleichen kann selbst ein Lehrer, dem die

eigene Fertigkeit fehlt, veranlassen. Die Hauptfehler wird er doch bemerken und auf der Stelle verbessern können.

2. Über die Methodik der Übungen im Schreiben und Vergleichen sei hier im allgemeinen noch folgendes bemerkt:

a) Wenn die ersten Anfangsgründe nebst einem Vorrat von Wörtern, Deklinationen und Konjugationen im Gedächtnis sind, und man auch schon eine Zeitlang mit den Schülern gelesen und übersetzt hat, fange man mit den Aufgaben von Formeln zum Übersetzen in die fremde Sprache an. Man lasse sie anfangs so kurz und leicht als möglich sein und wähle sie aus dem Gelesenen, so daß etwa nur Kasus und Tempus abgeändert werden darf.

b) Schüler, die zu mittleren Klassen gehören, und mit denen man nun die Grammatik sorgfältiger durchgeht, können nach und nach ganze Perioden, späterhin längere Abschnitte übersetzen. Man richte das Deutsche dem Genius der fremden Sprache gemäß ein und sehe zunächst nur auf grammatische Richtigkeit.

c) Die Geübteren müssen nicht zu spät anfangen, mit dem Übertragen gegebener deutscher Aufgaben eigne, sogleich von ihnen in der fremden Sprache gedachte Aufsätze zu verbinden. Man wähle Themata, die mit dem, was sie gelesen haben, in irgend einer Verbindung stehen, damit sie Gelegenheit finden, manche gute Redensart anzubringen, und es versuchen lernen, die Manier der besten Schriftsteller nachzuahmen. Auch Auszüge aus dem Gelesenen Umwandlungen poetischer Stücke in Prosa sind zu empfehlen. Die Schüler werden sich dadurch die Sprache guter Autoren aneignen lernen.

d) Eine vorzüglich nützliche Übung ist das Zurückübersetzen (Retrovertieren). Man läßt erst das Stück aus der fremden Sprache in die Muttersprache übertragen, es dann beiseite legen und einige Zeit darauf wieder in die fremde übersetzen.

e) Der Lehrer muß auch oft mit den Schülern gemeinschaftlich arbeiten. — Er sagt den Gedanken deutsch; sie schlagen nun vor, wie er sich französisch ꝛc. ausdrücken lasse. Die Vorschläge werden verglichen. Oder ein Schüler übersetzt vor; dies wird angeschrieben und nun von den andern beurteilt, berichtigt, numeröser gemacht u. s. w. Dabei giebt es für den Lehrer, der die Sprache selbst in seiner Gewalt hat, die mannigfaltigste Gelegenheit, die Lernenden mit dem Geist und den Gesetzen derselben bekannt zu machen.

f) Sollen Stilübungen wirklich Fertigkeit im Schreiben verschaffen, so muß man sie häufig anstellen. Ein wöchentliches Schulexercitium ist in Schulen viel zu wenig. Etwas, sei es auch noch so wenig, sollte täglich geschrieben werden. Denn nur wer sehr viel in einer fremden Sprache zu schreiben versucht, bekommt Fertigkeit und fängt erst an, Vergnügen daran zu finden, wenn er sieht, daß es ihm gelingt. Was Cicero den jungen Römern sagt, gilt auch besonders von neueren Sprachen: Caput est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Stilus optimus et praestantissimus dicenti effector ac magister. — Omnes sententiae, verbaque omnia, quae sunt cujusque generis maxime illustria, sub acumen stili (pennae) subeant et succedant necesse est. De Orat I, 33.

g) Die Korrektur muß genau sein und mündlich mit Gründen begleitet werden. Auf Schulen, bei vollen Klassen, muß man wechselnd, einige sehr sorgfältig, andere mehr im allgemeinen würdigen, weil das schriftliche Korrigieren wenig und bei trägen Schülern gar nichts hilft. Zuweilen mag man auch die Arbeiten austauschen und von den Schülern beurteilen lassen. Man vergleiche, was über das Korrigieren bereits oben ausführlich gesagt ist.

[Zur Orientierung über den Stand des Studiums der neueren Sprachen, über Litteratur und Methode empfehlen wir die Schriften von Dr. Bernhard

Schmitz: Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen nebst 3 Supplementen, und: Die weiteren Fortschritte der französisch-englischen Philologie, zwanglose Hefte, von denen bis jetzt 3 erschienen sind. Vergl. Diesterweg, Wegweiser, 5. Aufl., Essen. (Französische Sprache von Dr. Hargues. Englische Sprache von Dr. Bandow).]

Litteratur der Hilfsmittel bei den neuen Sprachen.

Zu den Hilfsschriften dieses Unterrichts gehören vorzüglich Sprachlehren, Wörterbücher, Chrestomathieen oder Sammlungen aus den besten Schriftstellern und Anleitungen zum Übersetzen. Wir schränken uns auf die drei — zunächst wenigstens wichtigsten — Sprachen ein.

I. Französische Sprache.*)

A. Sprachlehren.

[Girault-Duvivier, Grammaire des grammaires 1824 erschienen, vielfach überarbeitet und neu aufgelegt. Gebrüder Bescherelle, Grammaire nationale. Poitevien, Cours théorique et pratique de langue française. 1845—47. Derselbe, Grammaire générale et historique de la langue française. 1856—57. Pelissier, La langue française depuis son origine jusqu'à nos jours, Paris 1863. Aug. Brachet, Grammaire historique de la langue française, Paris 1867. Stieffelins, Nouv. Grammaire, Berlin 1849. Borel, Gramm. fr., 13. Aufl., Stuttgart 1868. Ahn, Prakt. Lehrgang, I. Kurs. 52. Aufl., Köln 1869, II. Kurs. 48. Aufl. Plötz, Schulgrammatik und eine französisch geschriebene grammaire française; noch mehrere Elementarbücher und Vocabulaires. Knebel, neu ediert von Probst, Französ. Schulgr. für Gymnasien. Keller, Eine Reihe von Büchern zur französ. Gramm. und Sprachschatz. Müller, Franz. Gr. für Gymnasien, 1. Abteil., Jena 1863. Albrecht-Reizé, Franz. Gr., Mainz 1870. Zandt, Franz. Gr., Karlsruhe. Hölder, Gr. der franz. Sprache, Stuttgart. Liebe, Method. Gr. der franz. Sprache. Klotzsch, Die Grundzüge der franz. Gr. zur Repetition. Ciala, Franz. Schulgr. Dolch, Cours théorique et pratique de la langue fr. Lücking, Franz. Schulgramm. Thum, Franz. Gr. für Kaufleute, Leipzig 1871. Herrmann, Franz. Gr., Leipzig. Für Anfänger: Mager, Franz. Sprachbuch. d'Hargues, Method. Lehrgang für den Unt. i. d. franz. Spr. Schmitz, Franz. Elementarbuch, 1. 2. Callin, Elementarbuch der franz. Spr. Gleim, Riedel, desgl. Schirmer. Bertram, Übungsbücher zu Plötz, Berlin. Berndt, Franz. Gr., Berlin 1852. Gand's Ollendorf's neue Methode rc., 3. Aufl., Frankfurt 1847. Magnin und Dillmann, Kurzgef. system. Gr., Wiesbaden 1872. Völkel, Lehrbuch der franz. Spr., Karlsruhe 1870. Toussaint-Langenscheidt, Lehrbuch der franz. Spr., 2. Aufl., Berlin 1874. Fränkel, Franz. Schulgr. v. Strack, 1870. Hirzel, Prakt. franz. Gr., 17. Aufl. 1855.

Freye, Schulgr. der franz. Spr., Güstrow 1837, 2. u. 3. Teil, Leipzig u. Wismar 1838. Schifflin, Wissen. Syntax der franz. Spr., Essen 1840. *Mager, Die mod. Humanitätsstudien, Zürich 1843. Mätzner, Syntax der neu-franz. Sprache, 2. Teil, Berlin 1843. Hertel, Franz. Gr., Zwickau 1844. Müller, Franz. Gr. für Gymnasien, 3. Abteil., Jena 1849. Städler, Wiss. Gr. der franz. Spr., Berlin 1843. Schmitz, Die franz. Gr., Berlin 1867. *Mätzner, Franz. Gr., Berlin 1856. Hunger, Schulgr. der franz. Sprache, Saalfeld 1865. Hölder, Gr. der franz. Spr., Stuttgart 1865. Körting, Franz. Gr. für Gymn., Leipzig 1872. Süpfle, Theor.-prakt. Schulgr. der fr.

---

*) Die angegebene Litteratur macht keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Spr., 4. Aufl., Hamburg 1872. Steinbart, Elementarbuch der franz. Spr., Berlin. Derselbe, Method. Gr., Berlin 1874. Benecke, Franz. Schulgr. 2. Teil, 4. Aufl., Potsdam 1875.]

B. Wörterbücher.

Le grand Dictionnaire de l'Academie française, unter andern Paris 1762. 2. Vol. fol. und 1818 4 Vol. 4. und Nouvelle Ed. avec la traduction Allem. par Catel. Berlin 1801. 4. Vol. 4. Dictionn. nouvel et complet. Halle im Waisenhause 1771—1781, 2 Bde. Wörterbücher von Schwan, 4 Bde. la Beaux, Mozin-Peschier, 4 Vol. Napoléon Landais, Dictionnaire général 2 Bde., 11. Aufl., Paris 1851. Poitevieu, Nouveau dict. universel seit 1854. Lafaye, Dictionnaire des synonymes de la langue fr., Paris 1858. Le Roux de Lincy, Livre des Proverbes français, Paris 1842. Scheber, Dict. d'étymologie fr., Brüssel. Plötz, Franz.-deutsch u. deutsch franz. Handwörterbuch. Feller, Dictionn. Engl. Germ. French. Rameau, Wörterbuch der franz. u. deutschen Sprache. Bernh. Schmitz, Franz. Synonymik, Greifsw. 1868. Noch wohlfeilere Taschenb., (Dictionnaires de poche oder portatifs) haben wir von Martin, Schabe. — Sachs, Encykl. franz.-deutsch u. deutsch-franz. Wörterbuch, 2 Teile, Berlin. Thibaut, Vollst. Wörterbuch der franz. u. deutschen Spr., 75. Aufl., Braunschweig. Molé, Franz.-deutsch und deutsch franz. Wörterbuch, 29. Aufl., Braunschweig. Schuster u. Regnier, Wörterbuch der deutschen u. franz. Sprache, Leipzig. Mozin-Peschier, Dictionnaire, 4. Aufl., Stuttgart 1873. Bescherelle, Dictionnaire, 15. Aufl., Paris 1857. Littré, Dictionnaire, Paris 1873.

Ganze französische Autoren sind jetzt durch die in ganz Deutschland verbreiteten Stereotypen um die billigsten Preise zu haben. Unter ihnen eignen sich Fenelon, — Voltaire und Rousseau in einzelnen ihrer Werke, Racine, Molière; Marmontel, Diderot, Barthelemy, Florian u. s. w. ganz vorzüglich zur Lektüre mit der Jugend.]

C. Übersetzungsbücher und Lektüre:

Übungsbücher in reicher Anzahl, so von Wüllenweber, Fränkel-Strack, Hoffmann, Graf-Bräutigam-Knauer, Tollin, Beauvais, Steup, Albrecht, Roller — Aßfahl, Probst, Gerth, Gruner, Burgny, Chambeau, Noiré, J. G. H. Meyer, Süpfle, Sievers, Wentzel, Döhler, Franke, Wilcke u. a. [Ideler u. Nolte, Handbuch der französ. Spr. u. Litt., 1. Bd. 10. Aufl., Berlin 1849. 2.—4. Bd., Berlin. Büchner u. Herrmann, Handb. der neueren franz. Spr. u. Litt., 3. Aufl., Berlin 1843. Kaumann, Handb. der neueren und neuesten franz. Litt., 2 Bde., Leipzig 1837. Vinet, Chrestomathie, 3. Teil, Basel 1841, der dritte Band enthält eine Litteraturgeschichte. Schwalb, Bibliothèque Choisie. Pfundheller, les poëtes français. Storme, Franz. Lesebuch. C. Schütz, Théâtre français, etwa 160 Stücke. Le Conteur du foyer, einzelne Hefte, Hannover, Rümpler. Van Mugden u. Rudolph, Sammlung franz. Schriftsteller, Berlin. Kaiser, Fr. Lesebuch in 3 Teilen. Ebener desgl. Andersen, Choix de Contes. Coursier, Handbuch der franz. u. deutschen Konversationssprache. Schmitz, D.-fr. Phraseologie. Benecke, Französ. Vokabular und Aussprache. G. van Hees, Causeries.' E. Otto, Franz.-deutsches Gesprächbuch. Völkel, Vocabulaire systematique. Mager, Franz. Chrest., 2. Abteil., Stuttgart 1842. Ders., Franz. Lehrbuch., 2. Bd. 7. u. 5. Aufl., Stuttgart 1853. Tableau anthol. de la lit. contemp., Berlin 37—38. Herrig und Burgny, La France lit., Braunschweig 1856. Herrig, Prem. lect. franc., Braunschweig 1864. Plötz, Manuel de la litt. fr., Berlin 1871. Goebel, Bibliothek gediegn. u. inter. französ. Werke, Münster. Plötz, Lectures choisies, 8. Aufl., Berlin 1863.

Berneaud, Franz. Lesebuch, 2. Teil., Stettin 1847. Schwob, Chrestom. fr., 2. Aufl., Zürich 1872. Ferner Lesebücher und Chrestomathieen von: Gruner-Wildermuth, Lüdecking, Gedicke, Barbieux, Bertram, Lansing, Ahn, Humbert. Franz. Deklamier-Übungen: Gedichtsammlungen von Goldbeck, Eicke, Burtin. Litteraturgeschichte: Kreißig, Gesch. d. franz. Nationallit., 4. Aufl., Berlin 1873. Mager, Gesch. der franz. Nationallit., 1789—1837, Berlin 39. Nisard, Histoire de la littérature fr. Noiré, Résumé de l'hist. de la litt. fr., Mainz. Em. Charles, Histoire abrégée de la litt. fr., Paris. Ähnliche von Ricard Grangier.]

II. Englische Sprache.

A. Sprachlehren.

[Cobbett, Englische Sprachlehre. Gräser, Lehrgang der engl. Sprache. Booch-Arkossy, Schulgr. der engl. Sprache. Ders., Lehrg. der engl. Schrift und Umgangssprache. Poppe, Lehrbuch der engl. Sprache. G. van den Berg, Merkantilische engl. Gr. Fölsing, Lehrbuch der engl. Spr. Gantter, Prakt. Schulgr. der engl. Spr. Baskerville, Prakt. Lehrb. der engl. Spr. Gaspey, Engl. Konversationsgr. Plate, Vollst. Lehrg. der engl. Sprache. J. W. Zimmermann, Grammatik der engl. Spr. in 2 Lehrgängen, besonderes Übungsbuch. Karl Crüger, Lehrb. der engl. Sprache. Bernhard Schmitz, Engl. Gr. nebst einer litterar. Einleitung in das Studium der engl. Spr. überhaupt, 4. Aufl., Berlin 1868. Ders., Engl. Elementarbuch, 4. Aufl. 1867. Behm-Eschenburg, Schulgr. der engl. Spr. Rudolf Sonnenburg, Gr. der engl. Spr. und für den Gebrauch in Schulen und Selbstunterricht. C. Bandow, Lehrb. d. engl. Spr. W. Gesenius, Lehrb. für den ersten Unterricht in der engl. Spr. Ders., Schulgr. der engl. Spr. Dr. Immanuel Schmidt, Elementarb. der engl. Spr. Ders., Schulgr. der engl. Spr. Degenhardt, Naturgemäßer Lehrg. zur Erlernung der engl. Spr., 2 Teile. Callin, Elementarb. der engl. Spr., Erster Gang, Zweiter Gang, Lehrbücher außerdem. v. Dalen, Lloyd und Langenscheidt, Engl. Unterrichtsbriefe. W. Claus, Engl. Elementargr. W. Jaep, Prakt. Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der engl. Sprache. v. Dalen, Heuristisches Elementarb. der engl. Sprache. Meffert, Elementarb. der engl. Sprache, Elemente der engl. Formenlehre, engl. Gr. für die oberen Klassen, Übungsbuch zum Übersetzen in das Engl. Mit den meisten Grammatiken sind Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische verbunden; wir nennen noch besonders Bücher von Herrig, Jaep, Bertram, Werner, Zimmermann, Wildermuth, Wilcke, Storme, Peters. Ed. Fiedler, Wissenschaftl. Gr. der engl. Sprache, I. Teil Geschichte der engl. Spr., Lautlehre, Wortbildung, Formenlehre, Zerbst 1850 (mehr nicht erschienen). II. Teil von Fiedler u. Sachs, Leipzig, Violet 1861. Mätzner, Engl. Grammatik, 2 Bde. C. Fr. Koch, Historische Gr. der engl. Spr. R. G. Latham, The English Language, 2 Bde., London. Lindley-Murray, Engl. Grammatik.

B. Wörterbücher.

Flügel, Vollst. engl.-d. und deutsch-engl. Wörterbuch in 2 Teilen. Grieb, Engl.-d. u. d.-engl. Wörterbuch, 2 Bde. Kaltschmidt, Engl.-d. u. deutsch-engl. Wörterbuch. F. A. Webster, Engl.-d. und deutsch-engl. Wörterbuch. Feller, Pocket dictionary, engl. a. germ., Engl.-germ.-french. Fr. Köhler, Engl.-deutsch. und deutsch-engl. Wörterbuch, Leipzig, Reclam. Lucas, Engl.-deutsch. und deutsch-engl. Wörterbuch, Bremen. F. W. Thieme, Neues vollständiges kritisches Wörterbuch, Altona. Ders., Neues Taschenwörterbuch, ebendas. R. G. Latham, A dictionary ot the English Language, (ungefähr 170 M.) London, Longman, seit 1863. Noah Webster, American Dictionary of the Eng. Lang., bearbeitet von Noah Poster, etymol. Teil von Mahn. Worcester, A

Comprehensive Pronouncing and Explanatary Dictionary of the English Language. Banes, Systematical Vocabulary, 3. Aufl., Leipzig 1872. Benecke, Engl. Vocab. and Engl. Pronunciation, Potsdam 1873. Ralph, A Guide to Engl. Conversation, Leipzig. Löwe, deutsch-engl. Phraseologie. von Dalen, Engl. Vokabelbuch. John Craig, Universal English Dictionary ed. by Nuttall, London Routledge 1869 (30 sh.). Routledge's Pronouncing Dictionary ed. by P. A. Nuttall. Walker, A Critical Pronouncing Dictionary, Ausg. von Zmart. Eduard Müller, Etymologisches Wörterbuch der engl. Sprache, Köthen (erscheint seit 1878 in neuer Aufl.). Hensleigh Wedgwood, A Dictionary of English Etymology, London. A. Hoppe, Englisch-Deutsches Supplementslexikon. Holzmann, Taschenwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. George Crabb, English Synonymes, London, Longman.

C. Lesebücher. Litteraturgeschichte.

Schulausgaben englischer Schriftsteller bei Weidmann, Teubner, The Tauchnitz Edition, schon über 2000 Bände. Schütz, Historical Series. Ideler und Nolte, Handbuch der engl. Sprache und Litteratur, fortgesetzt von Asher, Hering, The British Classical Authors. Schmitz, Engl. Lesebuch von Shakespeare bis Macaulay. Schütz, desgl. Süpfle, Engl. Chrestomathie. Herm. Schütz, Charakterbilder aus der engl. Geschichte. Holzammer, Engl. Lehrbuch für Handels-, Real- und Gewerbeschulen. Tauchnitz, Series for the Young. Weidmann, Englische Klassiker in Schulausgaben. Balzer, Specimens of English Literature. Bernhardt, Engl. Lesebuch. Solly, A Coronal of English Verse. Herrig, First English Reading Book. Ahn, Class-book of Engl. Poetry and Prose. J. Schmidt, Übersicht der engl. Litteratur des 19. Jahrh. Behnsch, Geschichte der engl. Sprache und Litteratur. Scherr, Geschichte der engl. Litteratur. Gätschenberger, Geschichte der engl. Litteratur. v. Dalen, Grundriß der Geschichte der engl. Sprache und Litteratnr. Rob. Chambers, History of the Engl. Language and Literature. Th. B. Shaw, Outlines of Engl. Lit. Spalding, The History of Engl. Lit. H. Reed, Introduction to Engl. Lit. from Chaucer to Tennyson. Craik, Sketches of the History of Literature and Learning in England. Pfundheller, Words from the poets. Werner, Geogr. Charakterbilder über das britische Reich und die Verein. Staaten, Lesebuch für die Oberstufe. Müller, engl. Lesebuch. Isaak d'Israeli, Amenities of Literature, Curiosities of Literature. Th. Warton, History of English Poetry. Johnson, The Lives of the most eminent Poets. Rob. Chambers, Cyclopaedia of Engl. Literature. Ten Brinck, Geschichte der engl. Litteratur. Morley, of English Literature, Tauchnitz 1882. Büchner, Geschichte der engl. Poesie. Stopford A. Brooke, Engl. Litteratur.

III. Italienische Sprache.

A. Sprachlehren.

Veneroni, herausgegeben von Flathe, Jagemann, Moritz, Müller und Filippi 1820, in vielen Auflagen noch jetzt gebräuchlich. Kühne, Keil, Fernow, Italienische Sprachlehre für die Deutschen, 2 Teile, Tübingen 1815. A. M. B. Degano, Ortho-epo-graph. phraseol. Handbuch gleichlautender Wörter, 1818. Sauer, Kleine ital. Grammatik. Ders., Neue Konversations-Gramm. Claus, Gramm. der ital. Sprache, Leipzig. Wild, Lehrgang der ital. Sprache, Leipzig.

B. Wörterbücher.

Italienisch und deutsch von Flathe. C. G. Jagemann, Vocabulario nuovo italiano-tedesco e tedesco-italiano, N. Aufl., Leipzig 1816. D. A. Filippi, Dizionario etc., 2. T. Lips. 1817. — Taschenwörterbücher:

Dizionario portatif von Alberti, Leipzig. Von mehreren Verf., Augsburg. Valentini, Taschenwörterbuch, Leipzig.

C. Elementarbücher und Chrestomathieen.

Müller's ital. Lesebuch, 3. Aufl., 1810, Fillippi, Neues und unterhaltendes ital. Lesebuch, 6. Aufl., Leipzig 1868. Emmert, Tratte istorici. Ideler und Nolte, Handbuch der ital. Sprache und Litteratur, 2 Teile, 2. Aufl., 1820, 1821. Sammlungen mehrerer klassischen Schriftsteller hat man von Valentini, La sublime scuola italiana, Poeti 1.—9. Bd., Prosatori 6 Bde. Keil, Bibliotheca italiana. 12 Vol. und Fernow, Raccolta di autori classici italiani 12 Vol. — Dramen und Erzählungen, herausgegeben von Georg Franz in München.

107. Die Sprachen des klassischen Altertums. Allgemeine Ansicht des Eigentümlichen ihrer Lehrmethode.

Wenn man das Studium dieser Sprachen aus dem richtigen Gesichtspunkt, sie selbst und was mit ihnen zusammenhängt als eins der vortrefflichsten Bildungsmittel betrachtet, ohne deshalb, den Stand der neueren Kultur und das Bedürfnis der Menge übersehend, zu wähnen, daß sie das einzige oder zur allgemeinen Bildung notwendig oder auch nur geeignet wären, so wird man sich bald überzeugen, daß man bei dem Unterricht in ihnen in mehr als einer Hinsicht einen eignen, von dem bisher angedeuteten verschiednen Plan befolgen müsse. Die Gründe davon liegen 1. schon darin, daß es alte und ausgestorbene Sprachen und Sprachen von Völkern sind, deren Kultur zwar einen nicht geringen Anteil an der unsrigen hat, aber dennoch von ihr in so vielem Betracht ganz verschieden ist; daß 2. manche Methoden, namentlich das Erlernen durch den Gebrauch, sich bei ihnen entweder gar nicht, oder doch nur sehr beschränkt und bedingt anwenden lassen; endlich 3., daß das tiefere Eindringen in sie, wenn lateinisch und griechisch zu wissen nicht sowohl als letzter Zweck, sondern als Mittel zu dem wichtigeren, die klassischen Werke verstehen zu können, betrachtet wird, so viele Hilfsmittel und Hilfskenntnisse nötig macht, daß ein vollendetes Studium allen denen unzugänglich wird, die nicht ihr ganzes Leben daran wenden, oder doch alle ihre anderweitigen Thätigkeiten damit in Verbindung setzen können, daher auch die Zahl der eigentlichen Philologen, auch abgesehen von dem erhöhten Stande der neuern Kultur, nie sehr groß sein kann. Macht nun gleich dies alles eine eigne Behandlungsart, sowohl bei den Anfängern, als bei den Gereifteren notwendig, so haben doch alle Sprachen etwas Gemeinsames,*) nicht nur alles, was in den allgemeinen Denkgesetzen gegründet ist, sondern auch so vieles, was bei

*) Über das allen Sprachen Gemeinsame, über Ursprung, Natur, Gesetze, Wesen der Sprache handeln die sprachwissenschaftlichen Werke von Herder (Ursprung der Sprache, 1770). W. v. Humboldt, Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus ꝛc., 1836. K. W. L. Heyse, System der Sprachwissenschaft, 1856. A. Fr. Pott, Etymologische Forschungen, 1850. Max Müller, Wissenschaft

dem gründlichen Erlernen einer jeden Bedingung ist, Wörterkenntnis, Fertigkeit in Verbindung der einzelnen Redeteile, Kenntnis der Eigentümlichkeiten des Sprachgebrauchs. Daher kann auch ein großer Teil der Grundsätze und Ratschläge, welche bereits bei der deutschen (§ 46—57) und bei den neueren Sprachen (§ 102—106) aufgestellt sind, auch hier Anwendung finden.

Anmerk. Wer die folgende Methodologie der alten Sprache allein läse, ohne die angeführten Paragraphen zu vergleichen, würde sie mit Recht unvollständig finden. Es wäre aber überflüssig gewesen, das, was eben so gut von der alten als neuen Sprache gilt, hier noch einmal zu wiederholen. Die Zurückweisung wird daher hinreichen.

108. Verhältnis der griechischen zur römischen Sprache im Jugendunterricht.

Daß unter den beiden klassischen Sprachen der griechischen der erste Platz gebühre, man mag sie nun als Sprache an sich, wo ihr an vollendeter Ausbildung keine andre gleichsteht, oder sofern unsterbliche Werke aller Art in ihr verfaßt und durch sie auf uns gekommen sind, betrachten, darüber kann durchaus keine Verschiedenheit der Meinungen stattfinden. Von dieser Seite könnte man behaupten, daß es für die Litteratur — wenn man irgend etwas Zufall nennen könnte — ein bedaurungswürdiger Zufall war, daß Griechenland so früh seine politische Existenz verlor, daß Rom die Völker wie die Kirche beherrschte, jenen ihre Gesetze und durch einen Zusammenfluß von Ereignissen der Kirche und den Gelehrten zugleich ihre Sprache aufdrang. Von einer andern Seite eignet sich aber vielleicht die lateinische Sprache zu einer allgemeinen wissenschaftlichen fast mehr noch, da die klassische Latinität, die jedem, der sich der Sprache bedient, als Muster vorschweben muß, sich auf den kurzen Zeitraum weniger Jahrhunderte und eine leicht zu übersehende Anzahl von Schriftstellern beschränkt, welches bei der durch so viele Perioden, von Homer an bis auf die Byzantiner hinunter, fortlebenden griechischen weit weniger der Fall gewesen ist. Selbst die Einfachheit und Bestimmtheit der römischen scheint sie zu Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände ganz vorzüglich geschickt zu machen. Die Folgen einer so vielseitigen Herrschaft Roms mußten sich bald in dem Unterricht der Jugend und dem gesamten Schulwesen äußern. Da das Lateinische die Gelehrtensprache, nach und nach die Sprache aller Gebildeten und eine Zeitlang selbst des weiblichen Geschlechts

der Sprache, deutsch v. C. Böttger, 1863. J. Grimm, Ursprung der Sprache, 6. Aufl., 1866. W. D. Wittney, Language and the study of language, 1867, deutsch v. J. Jolly, 1874. L. Geiger, Ursprung der Sprache, 1869. W. Wackernagel, Ursprung und Entwickelung der Sprache, 1872. H. Steinthal, Abriß der Sprachwissensch. 1871.]

ward, so wurde es auch immer allgemeiner und eifriger im Jugendunterricht getrieben und drängte das Griechische um so mehr zurück, da doch einmal die meisten Studierenden bei den einzelnen Kenntnissen und Wissenschaften weit mehr den Gebrauch derselben und ihre Nutzbarkeit für das äußere Leben im Auge hatten und notgedrungen haben mußten, als daß sie eine höhere Ansicht oder der edlere Zweck einer vollkommneren Geistesbildung hätte leiten sollen. Wiefern sich nun Schul- und Privatlehrer dem, was einmal zur allgemeinen Sitte geworden ist, fügen und fortdauernd der römischen Sprache teils die frühere Zeit des Unterrichts, teils den größern Raum in dem Lehrplan zugestehen sollen, ist eine Frage, deren Beantwortung zu den neueren Streitpunkten auf dem Gebiet der Didaktik gehört. Es muß dabei allerdings zuerst das Verhältnis der beiden Sprachen zu einander inbetracht gezogen werden, und dies ist die ideale Absicht der Sache. Sodann aber darf man eben so wenig die reale außer acht lassen und muß, um zu einem sichern Resultat zu kommen, teils die Beschaffenheit der Lernenden und die Umstände und Verhältnisse, unter welchen sie unterrichtet werden, teils die Ausführbarkeit dessen beachten, was idealisch vortrefflich sein kann, endlich auch dabei den Kulturstand unsrer Zeit überhaupt und unsrer Nation insonderheit nicht übersehen. —

Anmerk. Nähere theoretische und historische Erörterung der Frage: ob der griechische Sprachunterricht dem lateinischen vorangehen müsse, oder ob und wiefern es bei dem bisher Üblichen zu lassen sei?

I. Theoretische Ansichten. Inbetracht kommt dabei:

A. Das innere Verhältnis beider Sprachen gegen einander. Hier wird angeführt:

1. Daß die griechische nicht nur die ältere ist, sondern auch

2. daß die römische größtenteils von ihr abstammt, wie so viele Wurzelwörter beweisen. Auch sei ihre Grammatik durchaus der griechischen nachgebildet und angeformt, so daß ihr etymologischer und besonders syntaktischer Teil überall an die griechische Sprachlehre erinnere. (Diese Ähnlichkeit hat P. Gierding de studio linguae graecae latinae praemittendo, Havniae 1791, an vielen Beispielen nachgewiesen).

[Von einer Abstammung der lateinischen Sprache von der griechischen spricht man jetzt nicht mehr, seitdem durch die vergleichende Sprachwissenschaft nachgewiesen ist, daß das Lateinische ein Dialekt der in ihrem Urzustande uns nicht überlieferten altitalienischen Sprache, ein dem Griechischen am nächsten verwandter Zweig der großen indogermanischen Sprachfamilie ist. Zum indogermanischen Sprachstamm gehören 1. Sanskrit. 2. Zend und Armenisch, 3. Griechisch, 4. Lateinisch (Oskisch, Umbrisch), 5. Keltisch, 6. Altslavisch, 7. Littauisch, 8. Gotisch und Althochdeutsch. Größere Werke hierüber: Fr. Pott, Etymol. Forschungen rc. 1859—1873. W. Corssen, Aussprache, Vokalismus und Betonung der latein. Sprache, 1869—1970. Th. Aufrecht u. A. Kirchhoff, Umbrische Sprachdenkmäler, 1849—1851. Th. Mommsen, Unteritalienische Dialekte, 1850. Th. Aufrecht u. A. Kuhn, Zeitschrift f. vergl. Sprachf., 1852 ff. Fr. Bopp,

Vergl. Grammatik zc., 3. Ausg., 1869—1871. Aug. Schleicher, Kompendium der vergl. Grammatik zc, 1861. G. Curtius, Grundz. der griechischen Etymologie, 4. Aufl., 1874.]

3. Daß sie noch überdies mit der deutschen Sprache in einer weit nähern Verwandtschaft stehe, als diese mit der lateinischen, wie viele hundert Wurzelwörter, zumal in der niederdeutschen Mundart bewiesen, wie denn auch die Leichtigkeit, alle griechische Wortverbindungen und Redeformen auf das allergenaueste wiedergeben zu können, dafür spreche. (M. s. hierüber J. A. Kanne, Über die Verwandtschaft der griechischen und deutschen Sprache, Leipzig 1804. Riemer in dem griechisch-deutschen Handwörterbuch, und Trendelenburg, Vergleichung der Vorzüge der deutschen Sprache mit den Vorzügen der lateinischen und griechischen in den Schriften der deutschen Gesellschaft in Mannheim 1788.)

[Man hüte sich, hieraus den Schluß zu ziehen, daß die griechische Sprache mehr Verwandtschaft mit der deutschen als mit der lateinischen habe. Vergl. Mommsen, Röm. Gesch. I, p. 12: „Der Grieche und der Italiker sind Brüder, der Kelte, der Deutsche und der Slave ihnen Vettern."]

4. Daß sie wegen ihrer inneren Vortrefflichkeit bei weitem den ersten Platz verdiene, indem sie alle nur denkbaren Bestrebungen des menschlichen Geistes und die Höhe und Tiefe des gebildetsten Volks des Altertums bezeichne, des musikalisch-prosodischen Reizes nicht zu gedenken, der über sie ausgegossen sei.

5. Daß endlich die griechische Litteratur überhaupt weit reicher als die römische sei; folglich eine weit freiere Auswahl der zu lesenden Schriftsteller verstatte, und namentlich einige, wie Homer und Herodot, welche man Elementarautoren nennen könnte, besitze.

So wahr — wenigstens scheinbar — dies alles ist, so kann man doch mi Recht entgegnen:

1. Das Alter einer Sprache und daß sie zu den Stammsprachen gehört, ist zwar für die Sprachforschung, aber nicht gerade für die glücklichere Erlernung von Wichtigkeit, da ja sonst auch alle die neuen Sprachen, welche von der lateinischen stammen, später erlernt werden müßten; überhaupt aber etymologische Vergleichung mehrerer Sprachen wenigstens nicht in den Elementarunterricht gehört. Hierzu kommt

2. daß die lateinische Sprachlehre in vielen Beziehungen einfacher, übersehbarer, in der Konjugation schon durch die Hilfsverba der deutschen näher steht, als die griechische, welche sowohl grammatisch als durch die Verschiedenheit der Mundarten, deren Wichtigkeit für die Sprache F. Jacobs in einer eignen Rede (München 1808) vortrefflich dargestellt hat, — ungleich schwerer ist;

3. daß es noch problematisch bleibt, ob gerade das Vortrefflichste durch so frühe Einführung in alle Klassen, wohl gar alle Schulen, nicht eher verliere als gewinne; ob es geraten sein möchte, so viele, von denen sich mit voller Gewißheit voraussagen läßt, daß sie einer höhern Bildung unfähig sind, mit dem Edelsten und Vortrefflichsten zu nähren, um nicht mit dem großen Humanisten Wolf zu sagen: „die Perlen vor die Säue werfen", wie er sich einmal in einem Gutachten „über die Objekte des Schulunterrichts" ausdrückte;

4. daß Schriftsteller wie Homer und Herodot schwerlich im eigentlichen Sinne Elementarautoren genannt werden können und zuverlässig keine Schulbücher für Anfänger waren, um die Sprache daraus zu erlernen.*)

5. Ferner ist die lateinische Sprache und Litteratur gleichsam das Mittelglied zwischen der antiken und modernen Welt und zur Kenntnis jener vorzubereiten sehr geschickt, daneben aber als Mutter so vieler neuern Töchtersprachen, also selbst für die Erlernung dieser, weit bedeutender als die griechische. Endlich ist auch

[*) Der Versuch, den griechischen Unterricht mit der Lektüre des Homer zu beginnen, ist mehrfach gemacht worden, so von Herbart, Ziller und Stoy.]

6. seit sie zur Gelehrtensprache erhoben ward, in ihr fast alles geschrieben, was auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaften allgemein Wichtiges zutage gefördert ist. Schon um dieses verstehen zu lernen, ist das Latein allgemeineres Bedürfnis geworden. Wenn sich das Griechische nur auf das Altertum bezieht, ist das Lateinische in das Leben der Völker und der Wissenschaften aller Art übergegangen.

Doch wenn auch von dieser Seite das Übergewicht der Gründe für das Griechische entscheide, so kommt doch weiter inbetracht:

B. Was in der Wirklichkeit teils überhaupt ausführbar, teils subjektiv erreichbar und selbst ratsam sein möchte. Hier nun steht:

1. Dem früheren Unterricht im Griechischen die so sehr ungleiche Beschaffenheit derer, welche in Schulen, selbst in höhern Bürger- und Gelehrtenschulen, unterrichtet werden sollen, im Wege. Denn auch alle Mittelschulen hierin gleich zu stellen, oder gar, wie Passow früherhin that, zu behaupten: „daß die Erlernung der Hellenensprache unserm ganzen Volk ohne alle Rücksicht auf Geburt, Stand und Bestimmung notwendig!! sei," verdient kaum eine Widerlegung. Ein großer Teil derer, bei welchen es anfangs ganz unbestimmt ist, welchen Lebens- und Berufsweg sie gehen werden, scheidet schon in den mittleren Klassen aus, und die dürftige Ausbeute, die er von da aus griechischen Lektionen ins Leben mitnehmen würde, ist kaum der Rede wert. Das Lateinische gewährt doch wenigstens manchen Gebrauch. Legen doch selbst die meisten, die ihren Schulkursus geendigt haben und selbst vortrefflich unterrichtet sind, einige *Εὐγενεῖς* ausgenommen, — das Griechische gar bald beiseite, weit weniger aber das Lateinische, da dieses weit mehr in unsre politische, juristische, religiöse Kultur übergegangen ist, auch so viele für alle Fächer höchst wichtige neuere Werke nicht griechisch, sondern lateinisch verfaßt sind. Dies läßt sich, da es einmal das notwendige Resultat des unabänderlichen Kulturgangs der Menschheit ist, nicht abwenden, wenn es auch noch so wünschenswert wäre.

2. Man vergißt auch hierbei den Stand unsrer jetzigen Bildung und das Bedürfnis der großen Mehrzahl derer, welche gebildet werden sollen.

Nicht eine hellenische, sondern eine nationale Bildung soll unsern Schülern zu teil werden. Die, welche das Studium des Altertums verschafft, sollen einzelne damit verbinden. Gemeingut kann sie nie werden, und sie braucht es auch um so weniger, da wir ja in allen Teilen der Wissenschaft so weit vorgerückt sind, daß wir in unsrer Sprache selbst so viel Treffliches, ja manches noch Vollkommnere, wenigstens in Beziehung auf unsern Ideenkreis, den Werken des Altertums an die Seite zu setzen haben. Dem eigentlichen Gelehrten, nicht bloß dem Philologen, ist die Bildung durch beide Sprachen um ihrer selbst willen unentbehrlich. Aber für die größere Zahl derer, welche auch wirklich auf Universitäten studieren, bleibt in vielen Hinsichten die lateinische Sprache wichtiger, da sie nun einmal mit dem praktischen Leben verflochtner ist als die griechische. „Unser Kurialstil, — sagt Köppen, — unsre juristischen und so viele andre Terminologieen geben davon Beweise in Menge. Und das Verstehen derselben belohnt häufig den Fleiß, der im Knabenalter auf die lateinische Sprache gewendet ist; da im Gegenteil die Kronen für die erlernten griechischen Elemente auf einem entlegenen Gebiet gewonnen und erobert sein wollen," und — möchte ich hinzusetzen — bloße Elemente, über welche die wenigsten hinauskommen, zu der vermeinten formalen Geistesbildung so gut als gar nichts beitragen.

Das Resultat kann also nach meiner Überzeugung nicht anders als dies sein. Der geschichtlich erwiesenen, und — nach dem unabänderlichen Gange der Kultur — in gar vielem Betracht allgemeineren Nutzbarkeit der lateinischen

Sprache (welche freilich an sich ihren höheren Wert keineswegs beweisen und sie über die griechische erheben kann) müssen wir nachgeben, daher mit ihr anfangen und erst, wenn wir bis zu einem gewissen Punkt gekommen sind, zu dieser übergehen. Ein andres ist's, wenn einem Privatlehrer ein ganz talentvoller Zögling von etwa 12 Jahren übergeben wird, um dessen Erziehung zu vollenden. Mit ihm die Reise von Hellas aus anzutreten und die Bildung der alten Welt gleichsam historisch Schritt für Schritt zu verfolgen, würde nicht nur unbedenklich, sondern wahrscheinlich belohnend sein.

II. Historische Bemerkungen.

Wenn zuvörderst Quintilian urteilt: a graeco sermone puerum incipere malo, so wird man dies hoffentlich nicht auch jetzt als einen Beweis, daß das Griechische den Anfang machen müsse, betrachten. Latinus — setzt er ja hinzu — in usu est, vel nobis nolentibus. Mit welcher fremden Sprache hätte denn sonst wohl der junge Römer anfangen sollen? Sie war ihm gerade das, was uns die lateinische.

Geschichtlich steht aber fest, daß, so weit man in das Unterrichtswesen christlicher Völker zurückblicken kann, die lateinische Sprache stets das Übergewicht darin behauptet, jedoch seit dem Wiederaufleben der Wissenschaften auch der griechischen neben ihr der Rang geworden ist. Selbst die größten Humanisten haben keine Änderung vorgeschlagen, und sogar vielen Schulen, die sie gründeten, den Namen lateinischer Schulen gegeben. Allerdings hatte dies aber den nachteiligen Einfluß, daß das Griechische viel zu sehr in den Hintergrund gedrängt, wohl gar bloß auf Theologen oder die Lesung des neuen Testaments beschränkt wurde, oder daß man einige Edikte griechischer Kaiser den Juristen und die vielen terminos technicos griechischen Stammes den Medizinern als einzigen Grund angab, warum sie das Griechische lernen müßten. Seit dem Emporkommen der Humanioren war daher die Wiederherstellung seiner Rechte für die gesamte gelehrte Bildung ein großer Gewinn, indem allgemein anerkannt wurde, daß sich kein Studierender, wie sonst häufig bei Nichttheologen die Regel war, von dem Erlernen derselben ausschließen dürfe; daß selbst ohne sie die Kenntnis der römischen nur Stückwerk bleibe und die Altertumswissenschaft ihr Fundament entbehre. Dieser neu erwachte Eifer steigerte sich endlich zu dem Wunsch, das Griechische nicht nur dem Lateinischen gleich, sondern es noch höher zu stellen und auf jeden Fall davon auszugehen. Schon F. Gedicke (Schulschriften, 2. Bd. S. 167) sprach ihn im Jahre 1791 aus. Ihn erweiterte Dissen in der Anleitung die Odyssee mit Knaben zu lesen, Göttingen 1809. Bündig, aber mit ausdrücklicher Beziehung auf talentvolle Jünglinge, die für eine idealische noch erst zu errichtende Humanitätsschule ausgewählt werden sollten, empfahl das frühere Studium ein erfahrner und umsichtiger Schulmann, Fr. Koch zu Stettin, in der gekrönten Preisschrift: Schule der Humanität, (Leipzig 1811, S. 82.) Am lautesten und bis zu der schon gerügten Übertreibung sprach dafür in dem 1812 erschienenen Archiv deutscher Nationalbildung besonders Passow in dem Aufsatz: Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung

deutscher Jünglinge (1. Stück), welchen jedoch in eben diesem Archiv (4. Stück) ein bewährter Schulmann, G. Köpke zu Berlin, ungleich gründlicher beleuchtete und bestritt, als der Verfasser seine Behauptung in dem Nachtrage verteidigte. — Eben so wenig stimmt in jene Idee der um das Sprachstudium und Schulwesen so verdiente H. F. Bernhardi, verteidigte vielmehr die übliche Methode, gewiß nicht aus Geringschätzung des Griechischen, indem er vielmehr in der Beschränkung und Verzögerung des Unterrichts einen Beweis ihrer Achtung wahrnimmt. „Ich finde es schön, wenn das Höchste, was uns die alte Welt übrig gelassen, mit uns durch ein uneigennützigeres Band als die äußere Verfassung, zusammenhängt und nicht wie die Kenntnis der lateinischen Sprache zugleich für einen äußern Zweck erstrebt wird." (S. Bernhardi's Ansichten der Organisation der Schulen S. 45.) Schwerlich kann der Gegenstand gründlicher und unparteiischer behandelt werden.

So viel man weiß, hat auch bis jetzt keine der größern und bedeutendsten Schulanstalten jene neuern Vorschläge realisiert, oder man hat Versuche der Art wenigstens bald wieder aufgeben müssen. Denn was einer einzelnen wohl zu leisten möglich ist, findet bei hunderten oft unüberwindliche Schwierigkeit. Jetzt dürften sich schon wegen der großen Schwierigkeit der griechischen Sprache kaum vereinzelte Stimmen für den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Griechischen finden.

109. Methodik.

Elementarische Vorübungen.

Wenn es bei den neueren Sprachen offenbarer Gewinn für jeden Schüler ist, wenn er erst nach früher Gewöhnung an sie durch Hören und Sprechen zum Lesen und Übersetzen übergehen kann, so daß dadurch das Erlernen derselben dem Erlernen der Muttersprache näher kommt, so sind doch, wenn auch keine andre Bedenklichkeiten einträten, die Schwierigkeiten dieser — von einigen auch für die alten Sprachen empfohlenen — Sprechmethode, wie bereits oben (§ 107) erwähnt ist, nicht zu verkennen. Der griechischen würden selbst die geschicktesten Lehrer und Kenner derselben zu diesem Behuf kaum mächtig genug sein. Für das Lateinische würden sie sich leichter finden. Man fürchtet aber nicht mit Unrecht, daß dadurch eine Verwöhnung zum Unechten, das künftig wieder verlernt werden müßte, entstehen könnte. Für den Hausgebrauch möchte dies wenig schaden; dem Humanisten wird aber jedes Deutschlatein stets anstößig bleiben. Ganz etwas anderes ist es aber, zumal wenn der Unterricht schon im frühen Knabenalter angefangen wird, früher durch das Ohr als durch das Auge, früher durch Vorsprechen, Vorsagen, Memorierenlassen von Wörtern, Redensarten, kleinen prosaischen und poetischen Stücken den Anfänger an die fremden Töne und Formen allmählich zu gewöhnen, als sogleich mit Lesen, Übersetzen und Grammatik anzufangen. Sobald nur eine gewisse Summe einzelner und verbundener Wörter das Eigentum des

Knaben geworden ist, wird auch sein angeborner Sprachverstand schneller als man denkt vieles abstrahieren, kombinieren und durch die Analogie herausfinden, was ohne solche Vorübungen durch einen allzuregelrechten Unterricht ungleich langsamer erfolgen würde. Diese Vorübungen sollten daher nicht versäumt werden; Lehrer und Lernende werden dabei gewinnen.

Anmerkung. Der große Philologe J. M. Geßner schlägt diesen — wenigstens einen ganz ähnlichen — Gang in seinen deutschen Schriften vor (man sehe S. 262) und setzt dann hinzu:

„Ein Knabe, der durch solche Übungen einen guten Teil der fremden Sprache gelernt hat, wird hernach mit leichter Mühe unter einer guten Anführung die sonst so bittere Grammatik ohne Auswendiglernen viel fester und richtiger fassen, als wenn er gleich bei dem Anfang der Unterweisung damit gemartert und, wie leider vielfältig geschieht, dadurch um einen guten Teil der Vernunft und oft um alle Lust zum Studieren gebracht worden wäre. Er wird die Worte der Sprache besser verstehen und gebrauchen, als wenn er dieselben einzeln und außer Zusammenhang noch so ängstlich und unter tausend Schlägen und Thränen auswendig hätte lernen müssen."

In einer andern Stelle sagt eben dieser Geßner:

„Scioppius, der fürchterliche Grammatikus, urteilt: Est et aliud quiddam, cujus nomine stultitiae palma recentioribus debetur, quod pueros grammaticae praecepta prius discere postulant, quam illi linguam latinam, qua praecepta traduntur intelligunt, quo quidem haud scio quid magis absurdum et abhorrens cogitari posset — und ich sollte fast behaupten, das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der paradigmatum, sofern es von kleinen Anfängern gefordert wird, sei noch ungereimter und ungeschickter.*) Daß von jeher rechtschaffene Leute so gedacht haben, sieht man in den Schriften L. Vivis, Erasmi, J. Camerarii, Mureti, Corderii. Die Grammatik ist eben deswegen, weil sie ein Teil der Philosophie ist, keine Lektion für Kinder und diejenigen, welche noch gar nichts von der Sprache wissen. Sie ist auch von ihren Erfindern nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studierens damit gemacht werden soll." Auch Leibnitz urteilte: De grammaticis sic sentio: pleraque usu discenda, regulae deinde addendae ad perfectionem. Op. V, 368.

Ich wünsche daher, daß recht viele Lehrer, denen Kinder, die noch gar nichts von Latein und Griechisch wissen, zum Unterricht übergeben werden, die Probe machen und wenigstens 1/4 oder 1/2 Jahr fürs erste ohne Lesebuch und Grammatik, bloß nach der vorgeschlagenen Methode recht viel Latein auch wohl Griechisch in das Gedächtnis bringen mögen. Ich bin bereit, zu widerrufen, wenn es nicht gelingt und man auf dem eben gewohnten Wege eben so weit oder gar weiter kommt. Sehr Fähige, besonders geborene Sprachköpfe, machen bei jeder Methode Fortschritte. Aber auf diese kann die Methodik nie allein rechnen. Finge

[*) Sehr energisch spricht sich gegen das Paradigmenlernen Franz Mufolf aus in seiner Methodischen Vorschule der lateinischen Sprache 1877, einem Werk, das ähnliche Tendenzen verfolgt, wie die lateinische Vorschule von Plötz. Den Paradigmen weist er „die bescheidene Rolle zu, daß sie dem Schüler bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten in zweifelhaften Fällen Rat erteilen. Die Formen selbst soll der Schüler nicht nach einem Paradigma sich einprägen, sondern aus wenigen Elementen bilden lernen."]

man, wie eigentlich besser wäre, die alten Sprachen nicht vor dem 10. bis 11. Jahr an, so würde übrigens die Zeit zu jenen Vorübungen kürzer sein dürfen, zumal wenn schon eine neuere Sprache erlernt und die Idee von grammatischen Formen, Benennungen und Übungen nicht mehr ganz fremd wäre.

110. Erste Übungen im Lesen und Übersetzen, verbunden mit den Elementen der Sprachlehre.

Von dieser Vorübung gehe man zum Lesen, — wobei auf Richtigkeit in Aussprache und Tonmaß, Sicherheit und Fertigkeit, gerade wie im Deutschen (45) gleich anfangs streng zu halten ist[1]) — vom Lesen zum Übersetzen aus der fremden und in die fremde Sprache (exponieren und komponieren[2]) über, wozu am besten gerade das Buch als Material gewählt wird, aus welchem man den Wörtervorrat, ohne daß es der Schüler weiß, gesammelt hat. Das leichtere Fortkommen wird ihn dann als Gewinn seiner bisherigen Aufmerksamkeit angenehm überraschen. Dieser Wortvorrat ist durch planmäßige Übungen unablässig zu vermehren.[3]) Die Grammatik tritt nun hinzu. Er wird mit den flexibeln und inflexibeln Redeteilen Schritt vor Schritt bekannt; er lernt genau die jetzt unentbehrlichen — wenigstens regulären — Paradigmen mit stetem Zusatz des Deutschen; er merkt die notwendigsten Regeln über das Genus, die Verbindung des Haupt- und Beiworts und des Regimen und lernt sie sprechend und schreibend anwenden. Hierbei kann analytische und synthetische Methode gar wohl mit einander verbunden werden. Jedoch muß letztere vorherrschen, wenn bald Sicherheit entstehen soll.[4]) Die Ausnahmen bleiben fürs erste zurück. Alles Abstrakte wird möglichst vermieden, weil dem Anfänger nichts schwerer wird, als die Bildung allgemeiner Begriffe, in welchen unsere grammatischen Regeln ausgedrückt sind und ihrer Bestimmung nach sein müssen. Überhaupt muß der Lehrer den objektiv-systematischen Gang der Grammatik verlassen. Nicht die Ordnung, welche diese, indem sie ein Sprachsystem aufstellen will, befolgt, daher erst alles Etymologische, dann alles Syntaktische und von jedem wieder alles Verwandte zusammenstellt, ist in der Methode mit Anfängern zu wählen; weit mehr die, in welcher sie die Grammatikalien am leichtesten, schnellsten und für den Bildungszweck am fruchtbarsten lernen können. Die Übersicht des ganzen Sprachsystems gehört für die obersten Klassen.[5]) Bei dem Übersetzen aus der fremden Sprache kommt es anfangs lediglich auf Genauigkeit und Treue an. Es beruht teils auf der Kenntnis der Wortbedeutungen überhaupt und in der vorliegenden Stelle insonderheit, teils in der Kenntnis der Form der flexibeln Redeteile und was diese bedeuten (Analyse), teils auf der Einsicht in die Beziehungen der Wörter auf einander (Konstruktion), lauter Übungen, welche man nicht lange genug fortsetzen kann. Erst

nach ganz rein aufgefaßtem Sinn und wörtlichem Wiedergeben in deutscher Sprache kann diese in ihre Rechte eintreten und die Übersetzung sich ihrem Genius anbequemen. [6])

Anmerkung. 1. Das Lateinisch- und Griechischlesen wird häufig zu leicht genommen und gewöhnlich bloß mit dem Übersetzen verbunden, weil man eine gewisse Lesefertigkeit aus der Muttersprache oder einer neuern voraussetzt. Es werden aber frühe fehlerhafte Angewöhnungen hinterdrein schwer abgelegt. Man lasse daher zuweilen auch längere Stücke bloß lesen, auch wohl viele Schüler zu gleicher Zeit; halte bei noch unverstandenen Abschnitten streng auf Richtigkeit und Deutlichkeit der Aussprache, bei erklärten und verstandenen zugleich auf Beachtung des logischen Sinnes. Im Griechischen kommt Accent und Tonmaß inbetracht. Hierüber das Weitere unten.

2. Bereicherung des Gedächtnisses mit einem großen Wortvorrat ist in der ersten Periode Hauptsache und erleichtert in der Folge, besonders wenn auch ganze Sätze im Gedächtnis sind, das Grammatische. Das ungerecht verrufene, recht eigentliche, nicht bloß gelegentliche Vokabeln- und Phrasenlernen ist dabei unerläßlich. Nur werde dabei ein verständiger Plan befolgt.

[Einen derartigen Plan verfolgen die Vokabularien zu den Lateinischen Lesebüchern von Perthes und Vogel: 1. Grammatisches Vokabularium im Anschluß an Perthes Lateinisches Lesebuch für Sexta von H. Perthes, Berl. 1874. 2. Grammatisch-Etymologisches Vokabularium im Anschluß an Perthes Lateinisches Lesebuch für Quinta von H. Perthes, 1876. 3. Etymologisch-Phraseologisches Vokabularium im Anschluß an Nepos Plenior von H. Perthes, 1873. 4. Lateinisch-Deutsche Vergleichende Wortkunde im Anschluß an Caesar's bellum Gallicum von H. Perthes, 1873. Lateinisches Vokabularium im Anschluß an Meiring's Lateinische Grammatik von Wegehaupt, 1881.]

Man suche a) vor allem einen Vorrat von Stamm- oder Wurzelwörtern dem Gedächtnis einzuprägen, woraus sich derivata und composita so leicht selbst bilden und verstehen lassen, indem bald wahrgenommen wird, wie durch die veränderte Form und Komposition Bedeutungen zuwachsen oder sich modifizieren. (Hierzu sind Schriften wie Cellarii liber memorialis, das kleinste Scheller'sche Wörterbuch, das griechische von Dillenius brauchbare Hilfsmittel) [auch Wiggert, Vocabula latinae linguae primitiva. Handbüchlein der lateinischen Stammwörter. 18. Aufl. 1878.] Nächstdem wähle man

b) vorzüglich Wörter und Redensarten, die sehr oft vorkommen, und wähle sie, wie bei den neueren Sprachen (§ 105 a. b.), vorzüglich aus dem zuerst zu lesenden Elementarbuch. Es werde

c) die Begriffsverwandtschaft nicht minder berücksichtigt, indem dadurch die Ideenvergesellschaftung dem Gedächtnis zu Hilfe kommt. Z. B. die menschlichen Glieder — die Teile eines Hauses — Tiere — Bäume, Blumen — Waffen — gute und schlechte Eigenschaften — menschliche Thätigkeiten und Geschäfte — Bewegungen u. s. w. Dies Zusammenstellen des Ähnlichen kann auch noch in spätern Perioden, bei Lesung der Autoren, eine nützliche schriftliche Aufgabe werden, z. B. im Homer die Namen und Epitheta der Götter und Helden — die Waffengeräte — Beinamen des Meeres, der Erde, der Völkerschaften. Nach sach-

lichen Kategorieen geordnet ist das lateinische Vokabularium von **Bonnell**. Auch **Ostermann**: Lateinisches Vokabularium sachlich und grammatikalisch geordnet in Verbindung mit einem Übungsbuch rc., Leipzig.

d) Das **Memorieren von Redensarten, kurzen Versen und prosaischen Stücken** ist sehr bald mit dem bloßen **Wörterlernen** zu verbinden. Es erfüllt denselben Zweck, führt aber weiter, indem es mit vielem, was in der Sprache üblich ist, zugleich bekannt macht. (Man vergleiche M. **Ehlers**, Vom Vokabellernen, Altona 1770.) [Demselben Zwecke dient **Meißner**, Lateinische Phraseologie für die oberen Gymnasialklassen, 1880.]

3. Die **analytische** Methode bei dem grammatischen Unterricht fängt nicht mit Regeln an, sondern läßt sie selbst erfinden; sie teils aus den notwendigen Gesetzen des Denkens, teils aus dem Zusammenhang und Zweck der Rede, teils aus dem stets wiederkehrenden Sprachgebrauch abstrahieren; geht von den leichtesten Sätzen aus und macht dabei auf das stete Wiederkehren in den Formen und Verbindungen aufmerksam. Das Resultat der Beobachtung giebt dann die Regel.

Die **synthetische** Methode hingegen, welche in unsern gewöhnlichen Sprachlehren, sowie in dem Unterricht herrscht, stellt die Regel voran, erläutert sie durch Beispiele und führt durch Anwendung zur Fertigkeit. Da die erstere eine große Gewandtheit des Lehrers erfordert, auch, wenn sie durchgeführt werden soll, sehr viel Zeit kostet und doch am Ende nie so sicher werden läßt als die positive Regel, so ist es auch am ratsamsten, diese vorherrschen zu lassen, wiewohl in steter Verbindung mit der analytischen. Diese hat an der lateinischen Grammatik am vollständigsten und gründlichsten entwickelt, auch durch auserlesene Beispiele erläutert: **Meierotto** in seiner lat. Grammatik, Berlin 1785.

4. Die **Paradigmen** anfangs bloß nach den **Endungen** zu lehren, wie achtungswürdige Methodiker empfohlen, scheint mir die Sache zu erschweren. Auge und Gedächtnis verwirrt sich in der Menge dieser Endsilben. [Die Erfahrung zeigt im Gegenteil, daß das Lernen der Endungen weniger Anstrengung kostet, als das Paradigmenlernen. Mit der besondern Hervorhebung der Endungen hängt die Einführung des Stammprinzips in die Formenlehre zusammen. Daß diese Methode, die von vielen erfahrenen Schulmännern für schwierig gehalten wird, auch leicht gemacht werden kann, „ja sogar faßlicher und behaltlicher und jedenfalls weit verständnis-erweckender als die gewöhnliche Methode", sagt mit Recht **Bertling** (Lateinisches Elementarbuch für die unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen 1878). Wenn nur in jedem Schema der **Stamm**, entweder durch Zwischenlinien oder andere Schrift von den veränderlichen Endsilben gehörig getrennt wird, wird man denselben Zweck erreichen. Hilfsmittel sind: C. G. **Glandorf's** Formenlehre der griech. Konjugation und Deklination, Anspach 1787. L. **Hörstel**, Formenl. der griech. Sprache bei dem ersten Kursus, Bremen. C. F. **Ortel's** Griech. Formenl. für Anf. F. **Thiersch**, Tabellen, oder Methode d. griech. Paradigma einfacher und gründlich zu lehren, Göttingen 1813. K. Th. **Gieseke**, Das griech. Verbum tabellarisch dargestellt, mit Hinzufügung der notwendigsten Regeln, 8 Tabellen, Braunschweig 1820. Die Tabellen in den Schulgrammatiken von **Buttmann**, **Krüger**, **Kühner**, **Berger**,

Curtius, Müller-Lattmann, Koch, Suhle, Karl Franke (griechische Formenlehre) und anderen. Für das Lateinische: Hörstel's Formenlehre 1. Kurs., Berlin 1805. Lektions- und Übungstafeln für die ersten Anfänger in der latein. Sprache, Berlin 1809. J. G. Plüschke, Das lateinische Verbum nach einer neuen Ordnung der Temporum, Leipzig 1814. [Die Grammatiken von Zumpt, Berger, Kühner, Putsche, Ellendt-Seyffert, Schultz, Lattmann-Müller, Dorschel (Elemente der lateinischen Formenlehre), Perthes, Paradigma der ersten lateinischen Konjugation mit Erläuterungen, Karlsruhe 1875.]

5. Am natürlichsten wird übrigens zuerst alles das Grammatikalische, was der Muttersprache homogen ist, bemerklich, dann das Heterogene (Gerundia, casus absoluti) so deutlich als möglich gemacht. Die Idiotismen werden, wo es faßlich geschehen kann, auf ihre Gründe zurückgeführt, da sich in ihnen die Eigentümlichkeit der Sprache darstellt.

6. Was bei den ersten Versuchen im Übersetzen zu beobachten sei, ist bereits oben (§ 104) angedeutet. Die dreifache Übung: Worterklären, Analysieren, Konstruieren, sollte wenigstens im Anfang stets dem Übersetzen vorangehen. Denn sie ist der Schlüssel zum Sinn, der ohne sie meist nur vorgesagt oder vom Schüler erraten wird. Zum Komponieren giebt das exponierte Stück zugleich den Stoff. Die Wörter sind im Gedächtnis und die Phrasen ergeben sich, sobald nur die Flexion der Haupt- und Zeitwörter und einiges vom Regimen bekannt ist. Lehrt doch den rechten Kasus oft der Sinn.

Der Lehrer selbst spreche bald deutsch, bald lateinisch. So ungeschickt wird doch auch der, dem die Fertigkeit im guten Lateinreden abginge, nicht sein, um nicht die übersetzten Stücke durchfragen zu können. Gewisse Redensarten kommen dabei immer wieder vor und werden dadurch gleichsam der Typus, wonach der Schüler leicht andere bilden wird. Es ist eine pedantische Ängstlichkeit, daß hierbei einiges Unechte unterlaufen könnte. Aber freilich halten doch manche dafür, daß selbst die größten Humanisten nicht ganz echt und ciceronianisch zu schreiben vermöchten! Nun — was diese nicht vermögen, wird dann auch vom bescheidenen Kinderlehrer nicht zu verlangen sein.

Das brauchbarste Hilfsbuch unter allen mir bekannten ist für den Lehrer: J. F. Reuß, Methodologie des latein. Elementarunterrichts in Verbindung mit dessen latein.-deutschen Elementarübungen, Stuttgart 1812, womit nächst andern A. F. Pauli § 111 a. E. zu nennende Schrift zu verbinden ist. — [Zur Methodologie des lateinischen Sprachunterrichts vergleiche die Gymnasialpädagogiken von Nägelsbach, Roth, Schrader. Auch Perthes Aufsatz in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1873, S. 81 ff. „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. Erster Artikel." Ferner von Sallwürk's und Günther's Aufsätze im Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik.]

111. Lesen und Erklären klassischer Autoren überhaupt.

Auch dann, wenn die Schüler über die Methode des Elementarunterrichts hinweg sind und schon einige Fertigkeit im Hinundherüber-

setzen erworben ist, so daß von den ersten Lesebüchern zu den Autoren übergegangen werden kann, werde nicht nur unter diesen eine sorgfältige Auswahl (s. unt. § 114), sondern auch in der Art des Lesens und Erklärens eine immer planmäßigere Stufenfolge beobachtet. Zunächst beschränke man sich auf die einfache Auslegung des Wortsinnes und veranlasse die Schüler durch Präparation zu versuchen, ihn selbst zu entdecken und dadurch auf das Maß ihrer Kenntnisse und ihres Bedürfnisses schließen zu lernen.[1]) (S. § 17 Anm. 1. a.) Die Übersetzung sei zuerst möglichst treu; sodann — und immer mehr noch als bei dem Elementarunterricht — (§ 110 Anm.) den Forderungen des guten deutschen Stils angemessen, doch eben so wenig paraphrasierend frei, als in ein gezwungenes unverständliches Lateinisch- und Griechisch-deutsch gefaßt.[2]) (S. § 50 Anm. 2.) Aus der Erklärung bleibe auf dieser zweiten Stufe alles zu Fremdartige und Zerstreuende weg; namentlich lange Einleitungen in den Autor, kritische Erörterungen, Anzeigen der Ausgaben und Kommentare, alle zu ausführliche geographische, historische, antiquarische Erläuterungen, überhaupt alle Realien, die nicht unumgänglich nötig zum Verstehen einer Stelle sind. Es ist auch kaum ratsam, schon jetzt Ausgaben, die mit gelehrten Anmerkungen überfüllt sind, dem Schüler zu empfehlen. Er benutzt höchstens die schlechtern oder solche, die ihm alle eigene Mühe ersparen (ad modum Minelli), und vermag auch schwerlich die besten recht zu gebrauchen. Ein reiner Text ist daher hinreichend, so lange der Lehrer als Erklärer zur Seite steht. Auf einer höheren Stufe erweitere sich sodann auch die Erklärung in sogenannten statarischen Lektionen. Schon öfter darf hier, um das richtige Gefühl zu schärfen und mit Vorteil lesen zu lehren, von Wortkritik die Rede sein. Auch kann den auf der zweiten Stufe noch zu frühen Realien jetzt schon mehr Zeit und Raum verstattet werden, jedoch immer mit Sparsamkeit, damit das Linguistische und besonders Grammatische nicht zu sehr zurücktreten müsse. Letzteres darf nie beiseite gelegt werden, wiewohl es sich nun am besten mit den Stilübungen verbinden, auch wohl eine eigene Lektion der feineren Syntaxis und vergleichenden Idiotik der Sprachen widmen läßt. Überhaupt eignet sich nur für gereifte Schüler die vollständigere Interpretation, welche nicht bloß Sprachgebrauch, Sinn, Zusammenhang, Folge der Ideeen, Form der Darstellung, rhetorische und poetische Entwickelung eines abgeschlossenen Ganzen (einer Rede, einer philosophischen Abhandlung, Ode u. s. w.), sondern auch historisch, alles, was von realen Kenntnissen zum Verstehen des Autors gehört, umfassen muß, damit das Gelesene ein eigentliches Bildungsmittel des Geistes, so wie auch der eigenen wissenschaftlichen Kunst werden könne.[3]) Zu diesem Zweck muß nur mit einer statarischen die kursorische Lesung, besonders im Privatfleiß, verbunden werden.[4]) S. unten § 114 Anm.)

Anmerkung. 1. Die Präparation — welche in den Elementarklassen gewöhnlich ein verstandloses Ausziehen von Vokabeln ist, gehört recht eigentlich auf die zweite und die folgenden Stufen; teils weil hier schon die nötigen Vorkenntnisse und gewisse selbst mechanische Fertigkeiten vorausgesetzt werden dürfen, teils weil sie das beste Mittel bleibt, dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, wie viel oder wie wenig er weiß. In vollen Schulklassen ist es um so notwendiger, da die Schüler selten an die Reihe kommen können und sich so leicht einer auf den andern verläßt. Dies wird aber nur dann vermieden, wenn man eben so oft, ja noch öfter außer, als in der Reihe frägt.

2. Die Übersetzung in gutes Deutsch kann besonders die Aufgabe schriftlicher Arbeiten werden und ist zu gleicher Zeit ein treffliches Bildungsmittel des deutschen Stils. Der Unterschied und Genius der alten und der neuen Sprache wird bei sorgfältigen Versionen dem Schüler selbst einleuchtender, und der Lehrer bekommt bei der Korrektur mehr Gelegenheit, darauf aufmerksam zu machen. Über das fremdartige gräzisierende und latinisierende Deutsch, das sich, wie alles, was Mode ist, nicht lang erhalten wird, s. § 50 Anm. 2.

3. Mehr noch bei den alten als bei den neuen Sprachen sind offenbar die vielen Realien bei der Erklärung der Schriftsteller von seiten mancher Lehrer die Folge ihrer höchst dürftigen Sprachkenntnis. Denn es ist weit leichter, dergleichen aus Kommentarien und Kollegienheften zusammenzutragen und mit Hilfe einiger größeren Wörterbücher eine Menge Parallelstellen, die den Schein großer Belesenheit vor sich her tragen, anzuführen, als in das Innerste der Sprache einzubringen. Selbst der eigenen Neigung wird der Lehrer, der das Beste der Schüler allein im Auge hat, oft Grenzen setzen, und wäre z. B. Kritik sein Lieblingsfach, sich dennoch nicht vor der Zeit langen kritischen Erörterungen hingeben, sondern höchstens nur gelegentlich gute Köpfe durch Kritik zu wecken suchen. — Es wäre für die Schüler oft nützlicher, lieber gleich kursorisch zu lesen, als durch so weitläufiges Kommentieren sie bei jeder Zeile aufzuhalten. Nur auf der höchsten Stufe mag ihnen auch zuweilen an einem kürzern Lehrstück (Ode, Chor 2c.) eine Idee von einer vollständigen und erschöpfenden Interpretation gegeben werden. Auch ist es sehr empfehlenswert, den geübteren Schüler selbst zum Interpretieren gewählter Abschnitte aufzufordern und diese ihn nach sorgfältiger Vorbereitung förmlich vortragen zu lassen.

4. Der Wechsel zwischen statarischen und kursorischen Lektionen ist nicht so verwerflich, als einige meinen, die bei den letztern nur an ein ganz oberflächliches, ungründliches Lesen denken. Dies muß allerdings in keiner Lektion stattfinden. Aber man kann bei Lesung eines Buches einen doppelten Zweck haben: 1. ganz genaues Eindringen in den Geist des Schriftstellers, Sprach- und Sacherläuterungen, angeknüpft an das Gelesene; Belehrungen über die Eigentümlichkeiten der Diktion; bei Anfängern genaue Analyse jedes Worts; oder 2. allgemeines Verstehen und Auffassen des Sinns und Inhalts, wobei dies und jenes fürs erste noch dunkel bleiben und für eine tiefere Untersuchung aufgespart werden kann, wie man ja selbst deutsche Bücher liest, ohne bei jedem aufstoßenden

Zweifel zu verweilen. Durch Viellesen mehrt sich ganz unfehlbar auch die Fertigkeit im Verstehen. Daher stimmten auch die größten Humanisten nicht für das zu langsame Lesen, wo der Schüler bei jedem Wort aufgehalten und oft über wenige Zeilen viele Stunden lang ermüdet wird. J. M. Geßner hat in der Präfation zu seiner (Leipzig 1755 erschienenen) Ausgabe des Livius diese letztere Art der kursorischen Lesung der Schriftsteller so klar dargestellt, daß seine eignen Worte hier eine Stelle finden mögen. Quam nos cursoriam lectionem dicimus, ea talis est. Sumitur in manus liber boni auctoris, non ante illè dimittendus, quam perlectus integer sit. Legitur autem ita, ut diligenter quidem attendatur ad vocum tum simplicium significatus, tum conjunctarum, ut non negligatur, si quid eleganter, si quid proprie, si quid concinne, si quid splendide dictum videatur; ut ipsae figurae quoque orationis demittantur ad animum, et familiares tractatione et cogitatione reddantur. Sed obiter tàmen aguntur reliqua omnia, et si quid sit in verbis obscurum, certe insolitum, si quid ex antiquitate altius repetendum, non insistitur, neque cohibetur et quasi sufflaminatur legendi impetus, verum nota tantum quadam insignitur locus difficilis, revocandus suo tempore, et si tanti sit, diligentius considerandus. Saepe ne opus quidem illud est, cum ea quae sequuntur sua sponte lucem inferant his, quae tenebris mersa paullo ante videbantur. Nimirum ad hoc unum maximum intenditur in hac lectione animus, totus in hac cogitatione defigitur, ut intelligamus, teneamusque deinde, quid sibi efficiendum docendumque proposuerit auctor libri, quibus ad hanc rem argumentis usus sit, et quam feliciter; quomodo ea, quae objici sententiae suae vidit, rejecerit; quibus eam rebus aliunde adsumtis h. e. exemplis, similitudinibus, testimoniis, exornaverit, et illustraverit cet. — Was Muretus in seiner Rede de via ac ratione tradendarum disciplinarum verlangt, möchte freilich weder zu leisten noch zu empfehlen sein, da, wenn auch die Sprachfertigkeit zu erreichen wäre, doch zum Verstehen solcher Autoren die Verstandesreife eben so notwendig ist. Puer — sagt er — sextum aetatis ingressus annum, Graecarum Latinarumque literarum formas, nomina, potestatem per ludum jocumque condiscat — septimo Grammaticorum utriusque linguae praeceptis imbuatur — octavo incipiat aliquid legere, Aesopi fabulas, Phocylidis carmina. — Nono et decimo anno puer matutinis quidem horis Xenoph. Cyrop. pomeridianis Caesaris commentarios legat. Undecimus comoediis detur, Terentio, Plauto, Aristophani, omissis quae inquinare queriles animos possent. Duodecimo Theocriti, Moschi, Bionis Idyllia cum Virgilii Bucolicis, Hesiodus cum Georgicis, cum Aeneide utrumque Homeri poema copuletur. Neque hos libros totos a praeceptoribus exponi arbitror debere; plurima privato studio persequatur. Huic rei biennium suffecturum puto. Ceterum loquendo quotidie, scribendo alternis diebus exerceatur. Dann nennt er den ganzen Cicero, Demosthenes, Plato, Horatius, oder die Tragicos, Historicos etc. So über=

trieben dies ist, so vergleiche man doch nun damit, wie unbedeutend das ist, was die meisten von den alten Autoren kennen lernen, auf deren Sprache sie doch oft die Hälfte ihrer Jugendzeit gewendet haben. Aber eben weil dessen, was auf vielen Schulen in einem Zeitraum von sieben bis acht Jahren wegen der verkehrten Weitläufigkeit vollendet wird, so gar wenig ist, darf man sich nicht wundern, daß die wenigsten Schüler ein Interesse für die Litteratur einer Nation bekommen, von der man ihnen lauter einzelne Fragmente zubröckelte. Es ist ein vielfach wiederholtes Bekenntnis derer, die es in einzelnen Sprachen am weitesten gebracht haben, daß ihnen erst von da an, als sie unermüdet und unabhängig von dem langsamen Gang des Lehrers für sich zu lesen anfingen, der Sinn für die Schriftsteller aufging. Überhaupt — wie viel Zeit geht in den kostbarsten Jahren durch Nebendinge verloren!

Gute Beiträge zu der Methodologie der Behandlung der Klassiker enthalten: J. G. Sulzer's Gedanken über die beste Art die klass. Schriftsteller mit der Jugend zu lesen, Nürnberg 1784 Viel bedeutender J. J. G. Scheller's Anl. die alten latein. Schriftsteller zu erklären, Halle 1783. A. F. Pauli, Versuch einer vollst. Methodologie für die gesamte Unterweisung in der lat. Sprache und Litteratur, 3 Teile, Tübingen 1785—1799. J. G. v. Herder's Ansichten des klassischen Altertums aus s. Schriften, gesammelt von J. T. L. Danz, Leipzig 1805; desgleichen die Journale u. Magazine für Schulmänner von Ruperti und Schlichthorst, Göttingen 1790—1795, ganz besonders C. B. Hauff's Zeitschrift: Philologie, Stuttgart 18C3 ff. F. A. Wolff's und Ph. Buttmann's Museum der Altertumswissenschaft, Berlin 1809 und 1810, und Günther nnd Wachsmuth's Athenäum, 3 Bände, Halle 1817 und 1818. [Bätter für Gymnasialwesen, herausgegeben von Kern, Hofmann, Hirschfelder, Jahrbücher für klassische Philologie, herausgegeben von Fleckeisen und Masius, Leipzig. Rheinisches Museum für Philologie, herausgegeben von Otto Ribbeck und Franz Buecheler. Philologus, herausgegeben von E. v. Leutsch. Pädagogisches Archiv von Langbein, Stettin.]

112. Spezielle Bemerkungen über Prosodie, Metrik und Lesung der Dichter.

Was bei dem gewöhnlichen Lesen von der Länge und Kürze (Quantität) der Silben mehr durch den Gebrauch erlernt und geübt wird und eben so notwendig bei prosaischen als poetischen Schriftstellern ist, das lehrt die Prosodie aus Gründen. Sie macht daher auch einen wesentlichen Teil der Grammatik aus und geht mit der Orthoepie Hand in Hand. Ihre Regeln werden teils lexikalisch durch den Gebrauch der Alten, teils etymologisch bestimmt, und in wenigen Fällen nur entscheidet eine aus der Metrik zu nehmende Rücksicht. Sie gehört demnach ebenfalls wesentlich zu den Kenntnissen, welche schon auf den untern Stufen beigebracht, dann immer fortgesetzt und recht methodisch getrieben werden müssen.[1]) Für die Lesung der Dichter bereitet sie die

Lehre von dem Silbenmaße vor. Wenn bei der Erklärung derselben allerdings (wie in dem folgenden Kapitel § 122 näher entwickelt werden soll), zunächst der Sinn und Geist und das Eigentümliche, wodurch sich die Dichtersprache von der prosaischen unterscheidet, zu berücksichtigen und das ästhetische Gefühl zu bilden ist, dieses aber durch bloßes Skandieren und selbst die tiefste Einsicht in das Technische des Versbaues nicht gegeben werden kann, so ist doch für den, welcher wissenschaftlich gebildet werden soll, die Metrik, als die Wissenschaft von den Regeln des Versbaues und den Gesetzen, nach welchen der Rhythmus in gebundener Rede wechselt, keineswegs entbehrlich. Durch sie lernt man die Dichter von einer neuen Seite beurteilen und wird nicht weniger erstaunen, wie die frühesten Sänger sich unbewußt und unwillkürlich den eben so feinen als unwandelbaren Gesetzen Genüge geleistet haben, als sich gedrungen fühlen, die späteren wegen ihres Scharfsinns und ihrer unendlichen Sorgfalt zu bewundern. Als Wissenschaft, in wiefern sie auf festen Prinzipien beruht, hat sie allgemein bildende Kraft; sie erhöht den Genuß bei Lesung der Dichter; sie ist für den Philologen bei der Kritik der aus dem Altertum auf uns gekommenen Gedichte unentbehrlich. Ihre Grundsätze sind teils rein philosophisch, teils empirisch aus den vorhandenen Gedichten abstrahiert. Jene entstehen aus den feinsten Kombinationen über das Verhältnis des Zeitmaßes zum beabsichtigten Wohllaut, diese erfordern eine nicht unbedeutende Masse von Gelehrsamkeit. Es geht diese Wissenschaft jedoch weit über die Sphäre des Schulunterrichts hinaus, sowohl in Hinsicht des Materialen, als des durch sie zu erreichenden Resultats, indem die Jugend eben so wenig reif ist, jenen Wohllaut gehörig zu würdigen, als Kritik zu üben. Nur Weniges, was bei Lesung der Dichter häufig vorkommt, durchaus notwendig, leicht faßlich und allgemein giltig ist, dürfte, um für Wohllaut empfänglich zu machen und für spätere Forschungen Interesse zu erregen, mitgeteilt werden.

Anmerkung. 1. Methodik der Prosodie und Metrik.

A. Schon beim Lesenlernen gewöhne man streng an eine rechte Betonung in Hinsicht der Quantität und verbessere jeden Fehler, hüte sich jedoch vor Regeln, welche noch nicht verstanden werden können. [In den neueren lateinischen Elementarbüchern wird deshalb fast durchgängig die Quantität durch besondere Zeichen hervorgehoben. So in den Vokabularien von Perthes, in den Büchern von Bertling, hie und da in den Übungsbüchern von Ostermann, Spieß, Arndt, Hennings.]

Im Griechischen ist man in der neuesten Zeit fast überall dahin gekommen, einzig die Quantität, gar nicht den Accent, beim Lesenlernen zu berücksichtigen. Allerdings war jene ehemals zu sehr vernachlässigt und ihre Berücksichtigung in Hinsicht der Metrik (weniger in Hinsicht des Wohllautes) ungleich wichtiger. — Doch ob man jetzt nicht zu weit geht? Im Lateinischen wenigstens fällt es niemanden ein, so konsequent einseitig zu verfahren; wer lieset in Prosa

lĕgo dĕōs (deohs)? Abgerechnet den wirklichen Nutzen der Accente im Griechischen und den Genuß, welchen ihr einfach scharfsinniges System, richtig stufenweis entwickelt, dem Schüler gewährt, (s. F. W. Reiz, De prosodiae gr. accentus inclinatione. Ed. repet., F. A. Wolff, Lips. 1791. Wagner's Lehre von den griech. Accenten, Helmstädt 1807. Göttling, die Lehre vom Accent der griech. Sprache für Schulen, Rudolstadt) möge man wohl bedenken, ob der Wohllaut der Prosa durch diese Methode befördert wird, oder ob nicht vielmehr durch jenes ewige Skandieren ohne Berücksichtigung des Accents dieselbe wie verunglückte und zerhackte Poesie sich ausnimmt. Das einzig Richtige demnach bleibt, beides mit einander zu verbinden, den Accent beim Lesen zu beachten, ohne das Tonmaß zu verkennen. Wir thun dasselbe im Lateinischen und in der Muttersprache. Schwierigkeiten aber dürfen nicht abschrecken, wenn die Ansicht selbst die wahrste ist. Das Lesen nach Accent und Quantität zugleich ist jetzt in Deutschland allgemein als das richtige anerkannt.

B. Im etymologischen Teile und bei der Wortbildung mache man aufmerksam auf den Wert der ursprünglichen Töne, zeige, wie derselbe sich gleich bleibt, wenn das Wort noch so verändert erscheint, und gebe die Bedingungen an, unter welchen nur er sich ändert. Will man nun zur Dichterlektüre übergehen, so ist es besonders im Lateinischen zuvor notwendig, über die Quantität einige allgemeine Regeln aufzustellen. Die Ausnahmen lasse man anfangs aus; später prägt man sie am besten durch Memorialverse ein, deren es eine hinreichende Menge giebt.

C. Regeln aber stelle man nie auf, ohne sie durch viele Beispiele zu erhärten. Deshalb mache man mit den gewöhnlichsten Versfüßen bekannt, baue aus ihnen die üblichsten Versarten auf und schreibe ihr Schema an. Nach diesen lasse man, wenn zuvor der Begriff des Hiatus erklärt und das Verfahren beim Elidieren beschrieben ist, leichte und allmählich schwerere Verse vielfach und sehr streng skandieren.

D. Ist diese Übung eine Zeitlang fortgesetzt, sind die Schüler der Gründe des Skandierens sich deutlich bewußt, und ist so das Gefühl für Takt mechanisch in ihnen entstanden, so gebe man schöne, besonders sonore Dichterstellen zum Auswendiglernen, wodurch nicht allein der Sinn für Takt befördert, sondern auch die Kenntnis der Quantität ex auctoritate bereichert wird.

E. Hierauf erklärt man die gewöhnlichsten Ausdrücke, als Caesur, Arsis, Thesis u. a., und lasse dann dem Schüler Verse, deren rythmische Ordnung man absichtlich gestört hat, wieder zusammensetzen und zwar in mannigfachen Metris; anfangs Hexameter, dann Pentameter, auch wohl tragische Senaren, sapphische und alcäische Strophen u. s. w. [Vorzügliches Hilfsmittel hierzu: M. Seyffert: Palaestra Musarum, Materialien zur Einübung der gewöhnlicheren Metra und Erlernung der poetischen Sprache der Römer, Halle 1872.]

F. Werden diese Übungen weiter fortgesetzt, — indem man Beiwörter ausläßt, welche durch eignes Urteil ergänzt werden können, indem man statt der in den Vers passenden Worte Synonymen setzt, verschiedene Konstruktionen einschlägt, nach und nach das wörtlich in die Muttersprache Übersetzte in Verse zurückübersetzen läßt, endlich eigene poetische Versuche veranlaßt, — so haben sie eine

ungemein bildende Kraft, nicht allein um das Gefühl für Wohllaut zu wecken, für die Fertigkeit des Stils, Bereicherung der Wörterkenntnis und Redensarten, sondern vorzüglich zur Schärfung des Urteils und Bildung des Geschmacks. Auch durch sie lernt der Zögling Dichtersprache von Prosa unterscheiden; durch sie wird die Dichterlektüre ihm in hohem Grade bedeutend; jemehr er ihnen nachzuahmen strebt, desto aufmerksamer liest er. Man darf hoffen, durch dergleichen Übungen ihn am schnellsten und angenehmsten in den Geist der alten Sprachen einzuführen.

2. Für die Schule reicht vollkommen aus, was in den meisten Grammatiken als Anhang über Prosodie enthalten ist; namentlich für das Lateinische ist Wenk's Grammatik, besonders nach Grotefend's Ausg., 1823 u. 1824, 2 Teile, sehr brauchbar, welche auch einen großen Vorrat von Memorialversen enthält. Für das Griechische: Matthiä. Buttmann hat das Prosodische den verschiedenen Teilen der Grammatik eingeflochten, hingegen in der Schulgrammatik den Vorkenntnissen der Metrik einen eignen Abschnitt gewidmet. In Thiersch Grammatik findet man über den Homerischen Vers ein eignes Kapitel. [Das Nötige über Prosodie, auch zum Teil über Metrik, findet man in den neueren Grammatiken. Brauchbar für die Schule ist Bock: Lateinische Metrik und Prosodik für die Schule dargestellt 1875.] Im Griechischen sind Hilfsmittel für das Praktische teils nicht so notwendig, da die Quantität weit mehr nach allgemeinen Regeln bestimmt ist, teils kaum ratsam, da dergleichen Übungen doch nur mit reiferen Schülern vorgenommen werden und diese den rechten Nutzen erst davon haben, wenn sie für ihren Gebrauch die Beweisstellen aus den Alten selbst hervorsuchen.

Spezielle Abhandlungen großer Philologen, wie z. B. Bentl., De metris Terent. und wissenschaftliche Werke eines Hermann, Elementa doctrinae metricae. Lips. 1816, und dessen Epitome doctrinae metriae. Lips. 1818. Apel, Voß, Seidler, Böckh, Ahlwardt und Streitschriften, welche besonders in den neuesten Zeiten über Metrik so vielfach gewechselt wurden, gehören nicht für Schulen. Entweder bleiben sie unverständlich, oder im andern Fall nehmen sie den Schüler gar zu einseitig in Beschlag und hemmen die harmonische Ausbildung, welche er aus den Alten schöpfen soll. [Doch müssen hier noch erwähnt werden: E. L. v. Leutsch, Grundriß zu Vorlesungen über die griechische Metrik, Göttingen 1841, 4. C. Freese, Griechisch-römische Metrik, 1842. A. Roßbach u. R. Westphal, Griechische Metrik, neu bearbeitet von R. Westphal, 2. Aufl., Leipzig 1867. W. Christ, Metrik der Griechen und Römer, 1874. H. Weißenborn, Griechische Metrik (Ersch u. Gruber, Enc. 81. Teil, S. 253b — 274). L. Müller, De re metrica poetarum Latinorum praeter Plautum et Terentium libri septem. 1861.]

113. Folge der zu lesenden Schriftsteller.

Es ist in vieler Hinsicht nicht gleichgiltig, in welcher Folge die älteren Autoren mit der Jugend gelesen werden. Daß man den Anfang

mit planmäßig geordneten Elementarbüchern oder Chrestomathieen mache, ist um so zweckmäßiger, da es nur wenig alte, besonders lateinische Schriftsteller giebt, die sich ganz für Anfänger eignen, obwohl in vielen derselben einzelnes, was auch für sie verständlich und brauchbar ist, vorkommt. Elementarbücher, welche solche Stellen aus ihnen gesammelt haben, behaupten auf jeden Fall den Vorzug. Zu lange halte man sich indes nicht dabei auf. Der Jüngling, der Knabe selbst freuet sich, wenn er selbst aus den Quellen schöpfen kann, und bekommt früher Liebe zu dem Autor, dessen Werk man ihm ganz, nicht in bloßen Bruchstücken in die Hand giebt. Die Folge selbst wird durch Alter, Fähigkeiten und Vorkenntnisse bestimmt. Historiker und erzählende Dichter werden auf jeden Fall den Philosophen und Rednern, Dramatiker den Lyrikern vorangehen. Ganz oder doch dem größten Teil nach werden die zu lesen sein, die, wie Homer, Xenophon, Plato, Sophokles, Cicero, Livius, Horaz, Virgil u. s. w. gleichsam als die Repräsentanten der Litteratur ihrer Nationen hervorragen, und durch welche auch das Interesse am Altertum zu allen Zeiten am kräftigsten angeregt ist. Eine gewisse Reihenfolge läßt sich übrigens nicht zur unabänderlichen Form machen, da selbst die Individualität des Lehrlings, der besondere Zweck seiner Bildung und die ganze Verfassung der Schule dabei berücksichtigt werden muß.

Anmerk. 1. Über den Gebrauch der Lesebücher und Chrestomathieen war man zweifelhaft geworden, weil mehrere derselben, besonders aus der Basedow'schen Periode, schlecht ausgefallen waren, oder es gar das Ansehen hatte, als ob neue Latinität die klassische verdrängen sollte. Nachdem aber berühmte Schulmänner, selbst große Humanisten, Hand an sie gelegt haben, sind sie wieder zu Ehren gekommen. Haben sie doch schon wegen der Wortregister für den Anfänger, der ein großes Lexikon noch nicht handhaben kann, entschiedene Brauchbarkeit.

Daß auch solche, die aus neueren Lateinern (z. B. Erasmus, Corderius u. s. w.) gesammelt sind, ja selbst Übersetzungen aus dem Deutschen (wie Nagel's Robinsonus, Reichardt's bellum septenne, das Schütz'sche Elementarwerk u. s. w.) für die ersten Zwecke ganz brauchbar sein können, kann ebensowohl zugegeben werden, als daß sogar die Lesung neuerer Latinisten, wie Muret, Ernesti u. a., selbst neben den Klassikern, empfehlenswert ist. Aber, wenn man die Wahl hat, warum doch nicht lieber gleich an klassische Latinität, wie an klassische Gräcität gewöhnen?

2. Unter den vorhandenen sehr zahlreichen Lesebüchern haben sich mehrere durch den längern Gebrauch bewährt oder tragen ihre Empfehlung in den Namen ihrer Verfasser.

a) Unter den Griechischen verdient unstreitig den ersten Rang das Elementarbuch von Fr. Jacobs, 1.—4. Kurs., 9. Aufl., Jena 1824. Außerdem benutze man die bekannten Lesebücher von Gedicke, Stolzenburg, Lange, Werner u. a. — Geübtere werden, nächst dem 3. u. 4. Kursus des Jacob'schen

Elementarbuchs- auch die Chrestomathieen von Geßner, Harles, Schütz, Stroth rc., die poetischen von Köppen, Rambach, Matthiä, noch immer mit Nutzen lesen, obwohl gerade im Griechischen der Gebrauch ganzer Autoren wegen ihrer Mannigfaltigkeit auch anfangs schon weniger Schwierigkeit hat. [Büchsenschütz, Griech. Lesebuch, Berlin. Stier, Griechisches Lesebuch 1873. Feldbausch und Süpfle, Griechische Chrestomathie. Koch, Griechisches Lesebuch für U. Tertia, 1879. Heller, Griechisches Lesebuch für IV und IIIb, 1878.]

b) Lateinische. Auch hier sind die bekanntesten die Lesebücher von Gedicke, Hörstel, Krebs, Etzler, Wolfram, Bröders Lectiones lat. und dessen Elementarisches Lesebuch. Ausgezeichnet sind durch Plan und Inhalt die grammatischen Elementarbücher von Ritzhaub, Roth, Werner, Etzler, Jacobs und Döring, Rosenhayn u. a. Schirlitz, Lat. Lesebuch, Halle 1822; und zu methodisch-grammatischen Übungen ganz ausgezeichnet J. E. Reuß, Lateinisch-deutsche Elementarübungen. [W. Tell, Lateinisches Lesebuch für Sexta und Quinta, 2. Aufl., 1877 (im Anschluß an die Grammatik von Ellendt-Seyffert). Ferner: Perthes, Lat. Lesebuch für die Sexta 1874, für die Quinta, 1875. Nepos Plenior (Lat. Lesebuch für Quarta der Gymnasien und Realschulen von F. Vogel, 1873). Weller, Lat. Lesebuch für Anfänger aus Livius und Herodot (Hildburghausen). Engelmann, Lat. Lesebuch, 1. und 2. Teil, Bamberg. Meurer, lat. Lesebuch, 1. u. 2. Teil, Weimar 1881, Barth, lat. Lese- und Übungsbuch, 1879.]

3. Feste Regeln über die Autorenfolge lassen sich wegen der verschiedenen im Paragraph angeführten Rücksichten nicht aufstellen. Nach Inhalt und minderer oder größerer Schwierigkeit dürfte folgende Ordnung die natürlichste und durch die Praxis bewährteste sein:

Im Lateinischen, als Prosaisten: — Eutrop, Aurelius Viktor,*) Nepos, Julius Cäsar, Livius. Cicero's gewählte Briefe, de Amicitia und de Senectute; — von nun an überhaupt Cicero als Hauptautor in seinen Reden — Briefen — rhetorischen und philosophischen Werken, — Sallust, Plinius, Tacitus.

Als Dichter: — Phädrus,**) Ovid, Terenz, Virgil, Horaz, Tibull, Plautus.

Im Griechischen, als Prosaisten: — Älian, Herodian,***) Xenophon, Herodot. Einzelnes von Lucian, Plato, Plutarch, Isokrates, Äschines, Demosthenes, Thucydides.

Als Dichter: Homer, Hesiod,†) Theokrit, Euripides, Sophokles, Aristophanes, Äschylus.

[*) Eutrop und Aurelius Viktor werden jetzt in den Schulen nicht mehr gelesen.

**) Auch Phädrus wird in der Regel nicht mehr gelesen.

***) Älian und Herodian jetzt nicht mehr gelesen, auch Lucian's Zeit dürfte vorbei sein.

†) Hesiod nicht mehr gelesen.]

Übrigens ist es unstreitig besser, die Zahl der Autoren, welche man in Schulen liest, eher zu beschränken, als bei jedem Lektionswechsel etwas anderes zu wählen, wobei kein Autor recht erkannt wird. Werde nur der Privatfleiß durch kursorische Lektüre im obigen Sinn recht beschäftigt, so werden dennoch genug Schriftsteller an die Reihe kommen.

Ausführlicher ist der Gegenstand über die Folge der Autoren in der Schrift: Schelle, Welche alte klassische Autoren, wie, in welcher Folge und Verbindung mit andern Studien soll man sie auf Schulen lesen? 2 Teile, Leipzig 1804 abgehandelt. Regulativ können die darin gethanen Vorschläge nicht sein. Sie passen nicht auf unsere Schulen und sind schon wegen der beschränkten Zeit unausführbar. Aber der Verfasser hat aus den vorzüglichsten Werken anderer sehr vieles gesammelt, was zur Ansicht und Beurteilung des Geistes der einzelnen Schriftsteller und überhaupt als Vorbereitung zum philologischen Unterricht auf Schulen dienen kann, und von dieser Seite verdient die Schrift nebst den Programmen über diesen Gegenstand von Döring und Matthiä über die Wahl der lateinischen und griechischen Autoren in den obern Klassen gelehrter Schulen, Altenburg 1805, und F. Koch's Schule der Humanität S. 84 ff. — angehenden Lehrern allerdings empfohlen zu werden.

114. Übungen in mündlichen und schriftlichen Reden.

In einer toten Sprache schreiben und sprechen zu lernen, scheint, wenn man bloß auf den Gebrauch für das Leben sieht, eine vergebliche Mühe für alle die zu sein, welche nicht als eigentliche Gelehrte sich in der Zukunft des allgemeinen gelehrten Organs bedienen müssen und wollen, um die Früchte ihres Nachdenkens den Kennern unter andern Nationen mitzuteilen. Sobald man sich aber auch hier aller der bereits (§ 106) angeführten Vorteile, besonders des Schreibens, erinnert und bedenkt, bei alten Sprachen das Streben nach der Fertigkeit, sich in ungebundener, nach und nach auch wohl in gebundener Rede selbst ausdrücken zu können, ein vorzügliches Mittel ist, an grammatischer Sicherheit durch unmittelbare Anwendung der Regel, an Gewandtheit im Erklären, an kritischer Genauigkeit, an tiefer Kenntnis des Geistes der Sprache zu gewinnen und sich diesen, indem man in derselben denken muß, gleichsam zu eigen zu machen:[1]) so fallen alle die Einwürfe weg, wodurch man Sprech- und Stilübungen als einen unnützen bloßen Zeitverderb zu verdrängen gesucht hat. Denn würde auch in der Folge nie ein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht, so bleibt von der erworbenen Fertigkeit sicher nur der Gewinn, nie die Reue zurück.[2]) Was aller im gewöhnlichen Unterricht Tadel verdienen kann, liegt allein in der Methode. Diese hat, überhaupt genommen, die allgemeinen Regeln mit allen Stilübungen gemein. (S. oben § 106, Anm.). Auch hier finde eine wohl überlegte Stufenfolge, sowohl in der Art der Aufgaben, als in dem Mehr oder Weniger, was man von den Schülern fordert,

in dem Beistande, den man ihnen leistet, und dem allmählichen Zurücktreten desselben statt. Auch hier werde die Wahl des Stoffs sorgfältig angestellt, die Übungen und Arbeiten aber durch die Art der Beurteilung, worin sich Gründlichkeit, Strenge und Milde stets vereinigen muß, recht nützlich und bildend gemacht, auch zum Gebrauch der Hilfsmittel auf jeder Stufe die gehörige Anweisung gegeben. So unentbehrlich diese sind, so kann doch nur erst Hören und Lesen guter Muster die Bildung vollenden.

Anmerk. 1. Über den Nutzen und vermeinten Schaden des Lateinschreibens und -sprechens sind zwischen Gedicke, Stuve, Trapp Schriften gewechselt. Es war natürlich, daß, wer, wie der letztere, überhaupt die alten Sprachen nur für wenige nützlich hielt, auch diese Übung verwerfen mußte. Was neuerlich über das Lateinschreiben einer unserer geistvollsten Humanisten gesagt hat, verdient hier eine Stelle.

„Vorerst gewinnt dadurch der wissenschaftliche Geist selbst innerlich, nicht bloß der äußerliche wissenschaftliche Vortrag. Ist es überhaupt wahr, was niemand bestreitet, daß das grammatische Erlernen einer fremden Sprache eine Übung in angewandter Logik ist: so muß dies im weit höheren Grade vom Schreiben in der alten Sprache gelten, die in ihrem inneren Bau einen so streng logischen Charakter zeigt. Denn welche Übung fordert dringender eine beständige Vergegenwärtigung der Denkgesetze als diese; wann muß der Geist wachsamer sein, daß ihm keine innere Beziehung seiner Begriffe entgehe; wann schärfer das verborgenste Verhältnis des Zeichens zum Bezeichneten abwägen; wann im höheren Grade den Sinn für das in jedem Fall Schickliche rege erhalten und das Urteil zur richtigen Wahl des Schönen läutern und stärken, als indem er die feineren Wendungen der lateinischen Syntax bis in ihren Ursprung verfolgt, indem er durch einen volltönenden Numerus das zarteste Ohr zu befriedigen und das Bild römischer Wohlredenheit treu und wahr im Nachbilde wiederzugeben strebt? — Auch giebt es kein Mittel, die schönsten Produktionen des genialen Römergeistes uns inniger anzueignen, als diese. Das Schreiben in einer alten Sprache setzt das Denken in ihr voraus. Antik denken aber macht den denkenden Geist selbst antik. — Wer die römische Sprache redet, wird dadurch gewissermaßen ihr Zeitgenosse und lebt in einer würdigen Umgebung u. s. w.“ S. Creuzer's akademisches Studium des Altertums S. 41 ff. und vergl. damit Ruhnkenii Praef. ad Mureti Opera, und Wittenbach vita Ruhnkenii p. 230“.

In neuerer Zeit ist von verschiedenen Seiten lebhaft gegen den lateinischen Aufsatz geschrieben worden. Man hat gesagt, daß diese Übung in eine leere Phrasenjägerei und gedankenlose Zusammenstoppelung klassischer Schriftstellen nur zu oft ausarte. Außerdem gewöhne die Anlage der lateinischen Sprache zur Hyperbel an ein hohles, unwahres Pathos. Sollte man nicht eher diese Irrwege zu vermeiden suchen als die ausgezeichnete Übung des Lateinschreibens ganz aufgeben?

Zweifelhafter war den meisten Schulmännern der neueren Zeit der Nutzen des Griechischschreibens geworden, zumal da der ältere Ernesti in der Vorrede zu seiner Ausgabe des Hedrich'schen griechischen Lexikons sich dahin erklärt hatte: Rem agunt viri boni, ut levissime dicam perinutilem et absurdam u. s. w. Schneider in der Vorrede zu seinem griechischen Wörterbuche

nahm es dagegen in Schutz. Seitdem hat man allgemeiner angefangen, den Unterricht in der Sprache auch mit Übungen im Schreiben zu verbinden, ja sogar schon zu einer der Bedingungen der vollkommenen Tüchtigkeit zur Universität zu machen. Da der Zweck hier lediglich die größere Sicherheit und vollkommnere Kenntnis der Sprache sein kann: so würde es in der That, bei der großen Menge dessen, was der Jüngling lernen soll, zu viel verlangt sein, es auch im Griechischschreiben so weit als im Latein bringen zu sollen. Man hat sogar schon bemerken wollen, daß der guten Lateinschreiber auf Schulen weniger werden, seit das Griechische so hoch gestellt ist. Nur wenige Lehrer möchten auch dazu fähig sein, ihre Schüler hierin sicher zu führen. Übrigens fördert es gewiß die Sprachkenntnis, Übersetzungen aus dem Griechischen machen, die grammatischen Regeln darin anwenden, oft retrovertieren, auch wohl kurze Versuche in der Poesie (z. B. durch Übertragung horazischer Oden, die so viel griechischen Charakter haben), wagen zu lassen. Bleibe die Sprache nur der Hauptzweck und werde das Lateinschreiben nicht zurückgedrängt.

2. Die Übungen im Schreiben (Exercitia, Scripta) und Reden werden sehr häufig nur darum weniger nützlich, weil auch hier nicht immer stufenweise, und bei der Wahl des Inhalts oft ganz willkürlich verfahren wird; auch viele Lehrer sich begnügen, ein Übungsstück aufzugeben, ohne berechnet zu haben, ob die Kraft der Schüler einer solchen Übung angemessen, oder gerade diese Übung schon für sie die zweckmäßigste ist. Zur speziellen Methodik gehört daher folgendes:

A. Der Stufengang. Der natürlichste ist unstreitig folgender:

Einzelne Formeln oder Phrasen. (Siehe oben § 111.)

Gemeinschaftliches Ausarbeiten und Übertragen kürzerer Stücke in die fremde Sprache, um den Schüler zu lehren, wie man übersetzen müsse. Jede durchgesprochene Periode wird sodann niedergeschrieben.

Kurze zum häuslichen Übersetzen diktierte deutsche Aufsätze, wobei die Hauptredensarten gegeben werden.

Längere Stücke, ohne Angaben der Phrasen, um an den eigenen Gebrauch des Wörterbuches zu gewöhnen. Der Inhalt wird in Verbindung gesetzt mit dem Autor, welcher eben gelesen, oder mit dem grammatischen Lehrstück das eben abgehandelt wird.

Imitationen des Gelesenen, indem man den Ideengang eines ausgewählten Stücks an einem ähnlichen Thema nachahmen läßt.

Endlich eigene Versuche, Erfundenes und Selbstgedachtes lateinisch niederzuschreiben. Diese setzen — denn sapere est scribendi recte principium et fons — erworbene Fertigkeit im Denken und Ordnen der Gedanken voraus. Zum Stoff dienen Erzählungen aus der alten und neuen Geschichte — Charaktere historischer und poetischer Personen — moralische oder wissenschaftliche Sätze — Beantwortungen aufgegebener Fragen über disputable Materien — Parallelen aus Dichtern mit Raisonnement — kürzere und längere Reden, weniger über allgemeine Themata, die leicht zu gedankenleerer Phraseologie verleiten, als solche,

welche bestimmten Personen unter bestimmten Umständen in den Mund gelegt werden.

(In der Regel ists am ratsamsten, die Wahl des Thema zu leiten, da der Jüngling oft viele Stunden verliert, ehe er sich zu einem von vielen, die ihm vorschweben, bestimmen kann. Ungemein glücklich gewählte Beispiele und Themata, welche im engsten Zusammenhange mit der Lektüre der Klassiker stehen, findet man unter andern in Koch's Humanitätsschule, Seite 107—115. Auch Schulz, Sintenis und Fülleborn haben dergleichen gesammelt; man sehe ihre Kap. 8 genannten Schriften.)

Daß auch eigene poetische Versuche mit der Lesung lateinischer Dichter zu verbinden sind, ist bereits oben § 112 bemerkt worden. Mögen sie anfangs auch bloß einen prosodisch-metrischen Zweck haben und im regelmäßigen Ordnen versetzter Wörter bestehen. Gewinnt der Schüler Freude daran, auch frei zu komponieren, so wird er wenigstens der Sprache immer mächtiger und liest auch die Dichter mit höherem Interesse, gerade wie dies bei der Muttersprache der Fall ist. Man sehe die Abhandlung: Warum sollen in den Gelehrtenschulen die Übungen in der lateinischen Poesie nicht vernachlässigt werden? in Hauff's Zeitschrift für klassische Litteratur, 2. Bd. 1. Stück.

B. Umfang und Zahl der Stilübungen werden durch Alter und die übrigen Umstände bestimmt. In der Regel wird in den Schulen zu wenig geschrieben und auch jetzt noch gilt die Bemerkung Cicero's: caput rei est, quod minime facimus, quam plurimum scribere. Jeder Anlaß sollte benutzt werden, damit Fertigkeit entstehe, welche dann die Arbeit bald zur Freude macht. Eine Veranlassung dazu kann in oberen, ja selbst mittleren Klassen, das lateinische Nachschreiben der Anmerkungen des lateinisch erklärenden Lehrers machen. Es ist zugleich ein Mittel, lateinische Noten und Kommentare besser verstehen, ja selbst gewisse Abbreviaturen, Citationszeichen u. s. w. kennen und gebrauchen zu lernen. Nur muß eine Anleitung vorangegangen sein, wie das Vorgetragene nachzuschreiben und frei zu fassen sei.

C. Den Hauptgewinn aus den gelieferten Arbeiten gewährt die sorgfältige Beurteilung und Korrektur. Alles, was darüber bei der Muttersprache und den neuen Sprachen bemerkt ist, gilt auch hier. Lehrer, die selbst nicht fest im Stil sind, sollten stets ihre Aufgaben aus den echtesten Lateinern, wie Muretus (wie viel Stoffe geben nicht allein dessen variae lectiones ex edit. Wolf, und so manche seiner Reden!), Ruhnken, Manutius, Facciolati, Ernesti, Wyttenbach entlehnen. Diese muß er deutsch übersetzen, das Übersetzte diktieren und dann die Übersetzung der Schüler danach berichtigen, damit nicht, wie gar oft geschehen mag, Unrichtiges als Korrektur eingeschwärzt werde.

D. Wie die Übungen im Schreiben, so sind auch die Übungen im mündlichen Ausdruck früh anzufangen und auf allen Stufen fortzusetzen, bis sie dadurch, vorzüglich aber durch gute gehörte oder gelesene Muster, zur Fertigkeit werden.

Es macht übrigens diese Fertigkeit im lateinischen Reden und Schreiben den Altertumskenner nicht allein aus, ja es giebt einzelne Humanisten, die, ohne

sie zu besitzen, ungleich tiefer in den Geist der Alten eingedrungen sind, als andere, die als fertige Lateinsprecher und -schreiber gerühmt werden und selbst einen überschwenglichen Wert nur darauf setzen. Joh. Aug. Ernesti, dem wahrscheinlich diese Fertigkeit nicht fehlte, urteilt selbst in der höchst lesenswürdigen Dedikation seines Cicero an Stiglitz: nulla capitalior pestis, nulla major corruptela invadere ingenia potuit, quam absurdae et pueriles quaedam de utilitate ex veterum auctorum lectione capienda opiniones. — Hinc parentes quidam nihil se magnopere a filiis e schola reportari velle dicunt praeter latine scribendi facultatem, sive ut solent dicere stilum. — Profecto, si nihil aliud e graecorum latinorumque auctorum lectione commodi exspectari posset, aut ea summa esset utilitas: fateor me, quem dicunt latine posse scribere — fateor, inquam, me hodie omnes auctores latinos abjecturum esse.

Gleichwohl ist nicht zu leugnen, daß diese Geschicklichkeit nicht nur, wie jede Fertigkeit im Gebrauch einer fremden Sprache, das Zeichen einer gewissen vielseitigen Gewandtheit des Geistes ist, sondern auch, wie schon bemerkt, zu einer tiefern Einsicht in die Sprache und ihre Schriftsteller verhilft. Wird also nur daneben die angeborene Sprache und die Fertigkeit auch in ihr klassisch schreiben zu lernen, nicht versäumt, nicht, wie sonst auf manchen Gelehrtenschulen der Ton war, alles Vortreffliche der neuern Zeit und besonders alles Vaterländische — die Frau Muttersprache, wie selbst Ernesti noch zu spotten pflegte — vornehm verachtet, so können häufige schriftliche Arbeiten und mündliche Unterhaltungen (Colloquia, Disputationen) fortdauernd als eine treffliche Denk- und Sprach-Gymnastik betrachtet werden.

Der Gebrauch lexikographischer und grammatischer Hilfsschriften (s. u.) ist dabei nicht zu entbehren. Auch die besseren Theorieen können gute Dienste leisten.

Unter diesen galten früher Heineccii fundamenta styli cultioris ex ed. Gesneri et Niclas, Lipsiae 1790 als Hauptbuch. Weit übertroffen sind sie durch: Schelleri praecepta styli bene latine, 2 Tom. Lipsiae 1797. Ferner in Ernesti initiis Rhetoricis s. m. das Kap. de elegantia. Hallbauer's Einleitung in die nützlichsten Übungen des lateinischen Stils, Jena 1730. Bauer's Anleitung zum guten und richtigen Ausdruck der lateinischen Sprache. Breslau 1799, nebst dessen Übungsmagazin zum lateinischen Schreiben. C. D. Beck artis latine scribendi praecepta, Lipsiae 1801. G. G. Fülleborn, kurze Theorie des lateinischen Stils, Breslau 1793. G. Hermann's Versuch eines praktischen Wegweisers zur Latinität, Lübeck 1814. Günther's kurzgefaßte lateinische Grammatik. Eine Anweisung zum grammatisch richtigen Übersetzen ins Latein, Halle 1824. [Nägelsbach, Lateinische Stilistik für Deutsche, 4. Aufl. 1865. Berger, Lat. Stilistik. Süpfle, Praktische Anleitung zum Lateinschreiben, Aufgaben zu lat. Stilübungen für untere, mittlere und obere Klassen. Derselbe, Übungsschule der lateinischen Syntaxis. M. Seyffert, Progymnasmata (für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien)

2. Aufl. 1864. Derselbe, Übungsbuch z. Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Sekunda. Derselbe, Scholae latinae, Beiträge zu einer method. Praxis der lat. Stil- und Kompositionsübungen. Derselbe, Materialien zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische. Derselbe, Palaestra Ciceroniana, Deutsche Originalstücke zum Übersetzen in das Lateinische in Cicero's Schreibart, 6. Aufl. 1870. A. Haacke, Aufgaben zum Übersetzen ins Lateinische für Sexta bis Tertia, 4. Aufl. 1874. Tischer, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für mittlere Gymnasialklassen, Braunschweig. Engelmann, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische; 1. Teil Formenlehre, 2. Teil Syntax, 3. Teil Syntax II, 4. u. 5. Teil Aufgaben zu lateinischen Stilübungen von W. Bauer und L. Engelmann. Klauke, Aufgaben zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Sekunda, in genauem Anschluß an die Grammatik von Ellendt-Seyffert und die lateinische Lektüre, Berlin 1875. Klauke, Übungsbuch zum Übersetzen a. d. Deutschen ins Lateinische für Untersekunda, Berlin 1877.]

Das allerwichtigste Bildungsmittel des Stils bleibt jedoch die vertraute Bekanntschaft mit den Mustern alter und neuer Zeit, welche man sich teils durch häufige kursorische Lektüre, teils durch Memorieren klassischer Stellen am sichersten verschaffen kann. Dadurch wird nicht bloß eine schöne Phraseologie — worauf vordem die sogenannten Ciceronianer am meisten Jagd machten — erworben; man nimmt auch den Geist der Autoren auf und eignet sich ihn an; Talis lectio (cursoria) wie sie Geßner in der schon angeführten Vorrede zum Livius beschrieben hat, sola facit, ut et ipsi tum dicere discamus non incommode, tum scribere et e nobis proferre aliquid, quod placere et aetatem ferre possit. Huc igitur huc animum applicet, quicunque ultra prima elementa et tirocinia processit; huc deducant juventutem qui possunt; in hoc eam studio crebris interpellationibus, interrogationibus objectionibus, disputationibus adjuvent; tantum se profecisse unusquisque sciat, quanto sibi laetius feliciusque procedere hoc lectionis genus animadverterit.

Ganz stimmt mit diesem Urteil Geßner's über den unmerklichen, aber großen Einfluß guter Muster das überein, was Cicero (de orat. 2, 14) dem Antonius so geistvoll in den Mund legt: ut, quum in sole ambulem, etiamsi ob aliam causam ambulem, fit natura tamen ut colorer; sic, quum Graecorum libros studiosius legerem, sentio orationem meam illorum tactu quasi colorari. —

Der Lehrer darf mit den wichtigsten Hilfsmitteln des Studiums der klassischen Sprachen nicht unbekannt sein, teils um sie selbst benutzen, teils um seinen Schülern das Vorzüglichste empfehlen zu können. Vollständigere Anzeigen als hier Zweck und Raum verstattet, findet er teils in den philologischen Encyklopädieen (§ 115 Anm. 1), teils wenn von dem seit 1750 in Deutschland Erschienenen die Rede ist, in der auch einzeln zu habenden Abteilung von Ersch,

Handbuch der Litteratur, welche die Philologie, Philosophie und Pädagogik enthält. Krebs, Handbuch der philolog. Bücherkunde, Bremen 1822 und 23. Hier wird also nur für solche, welchen jene Schriften nicht zur Hand sind, das genannt, was für die Zwecke des Jugend- und Schulunterrichts das Wichtigste ist.

1. Für den griechischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Außer den bereits § 111 genannten Formlehren von Berghauer, Glandorf, Hörstel, Nieräse und Thiersch haben als vollständige Grammatiken von einer oder der andern Seite ihren Wert: die Weckherlin'sche, die größere Märk'sche, umgearbeitet von Bernhardi, Berlin 1799; die Hallische, die Weller'sche mit Fischer's Anmerkungen, Thiersch griechische Grammatik des gemeinen und homerischen Dialekts, Leipzig 1818. Desselben Gramm. des gemeinen Dialekts für Anfänger, Leipzig 1819. Unter den neueren zeichnen sich vor allen aus: Buttmann's ausführliche griechische Sprachlehre, 1. Band 1819. Desselben Griechische Grammatik, Berlin 1823. Desselben Schulgrammatik, und besonders wegen der ausführlichen Syntax A. Matthäi's Griechische Grammatik zum Schulgebrauch, 2. umgearb. Aufl., Leipzig 1824, und ein Auszug der mehr für Lehrer bestimmten ausführlichen Grammatik von demselben Verfasser, 2. verb. Aufl., Leipzig 1824. Hiermit sind noch die Schriften über die griech. Partikeln von Hoogeveen ex ed. C. G. Schütz 1806 und M. Devarius 1793 zu verbinden. Über die Ellipsen Lambertus Bos ex ed. G. H. Schäfer, Lips. 1808; die Pleonasmen B. Weiske, Pleonasmi gr., Lips. 1807. Über die Dialekte ist, außer dem, was die besten Grammatiken enthalten, das umfassendste Werk M. Maittaire post Reizium auxit. F. W. Sturz, Lips. 1807. Über die Idiotismen Fr. Vigerus ex ed. G. Hermanni, Lips 1822. [Bd. IV. 1834. Phil. Buttmann, (Ausf. griech. Sprachlehre ed. Lobeck 1838. Lobeck, Paralipomena grammaticae Graecae. 2 B. 1837. Derselbe, Pathologiae sermonis Graeci prolegomena 1843. Ahrens, de Graecae linguae dialectis 2 voll. 1839. G. Bernhardy, Wissenschaftliche Syntax der griechischen Sprache, 1829. Derselbe, Paralipomena 1862. R. Kühner, Ausführliche Grammatik der griech. Sprache, 2. Teil, 1869 u. 70. G. Curtius, Griech. Schulgrammatik, 10. Aufl. 1873. Derselbe, Das Verbum der griech. Sprache rc. 1873. Derselbe, Studien zur griech. und lat. Grammatik, 6 Bde. 1868—73. Außerdem Schulgrammatik von Koch, Suhle, Müller-Lattmann.]

B. Wörterbücher.

Einen bleibenden Wert behält für den tieferen Forscher H. Stephani thesaurus graecae ling. Genev. 1512. 4 Vol. fol., den man wenigstens in öffentlichen Bibliotheken findet und von welchem jetzt in England eine neue Ausgabe angefangen ist, neueste Bearbeitung von Hase und Dindorf, Paris 1836 ff. Sonst gehören zu den besten Wörterbüchern: das Hederich-Ernestische, vermehrt von Wendler, Leipzig 1796, von Passow, 2 Teile, 1819—23, neubearbeitet von Rost, Palm rc. 5. Aufl. 1853—77. Schneider, Kritisches griechisch-deutsches Wörterbuch, 2 Teile und Supplement zu allen drei Auflagen, 3. Aufl. Leipzig 1819—23. Das Wörterbuch von Riemer, 4. Aufl. 1824. Fr. Reichenbach's Handwörterbuch zum Schulgebrauch, 3 Teile, Leipzig 1802—17. Rost, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, 2. Ausg., Gotha 1824. Desselben Deutsch-griechisches Wörterbuch, Göttingen 1822. [Benseler und Schenkl, Griechisch-deutsches Schulwörterbuch, Benseler, 5. Aufl. bes. v. Rieckher 1875, deutsch-griechisch von Schenkl. Pape, Handwörterbuch, 4 Bde., griech.-deutsch 2 Bde., deutsch-griech. 2 Bde., Braunschweig 1866—70.]

C. Hilfsschriften zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische.

J. G. Haaß, Griechischer Specius, Leipzig 1816. G. A. Werner's Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische in Beispielen und Exercitien, Stuttgart 1817, vergl. mit den grammatischen Elementarbüchern von Hörstel, Krebs, Jacobs. — G. F. L. Günther, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 1. u. 2. Kursus, Halle 1821 und das hierzu gehörige deutsch-griechische Wörterbuch, 1819. Rost und Wüstemann, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische, 1. u. 2. Teil, Göttingen 1822—1823. Bömel's Übungsbuch zum Übersetzen, 3. Aufl., Frankfurt 1822. W. H. Blume, Übung im Übersetzen, 2. Abteil., Stralsund 1820 und 21. [Berger, Anleitung zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische für Quarta und Tertia, 1. 2. 3. Celle. Wesener, Griech. Elementarbuch, 2 Teile, Leipzig. Schenkl, Griech. Elementarbuch nach der Grammatik von Curtius und Kühner, Prag. Böhme, Aufgaben zum Übersetzen ins Griechische, Leipzig. Müller-Lattmann, Griech. Übungsbuch (zu M. u. L. griech. Grammatik für Gymnasien), Göttingen, 1. Teil, Formenlehre, 3. Aufl., 1877. F. Franke, Aufgaben zum Übersetzen in das Griechische, nach Grammatiken von Buttmann, Kühner, Krüger, 8. Aufl. bes. von R. Franke, 1874. Ostermann, Griechisches Übungsbuch für Tertia, mit Wörterbuch, Kassel. Buchholz, Anthologie aus den Lyrikern der Griechen, für den Schulgebrauch erklärt, 2. Aufl., Leipzig, Teubner. Dr. Moritz Seyffert's Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische. Durchgesehen und erweitert von Dr. Albert v. Bamberg, 7. Aufl., 1881. Wetzel, Griech. Übungsbuch für Anfänger, 1881. Blume, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische für IV u. III., 4. Aufl., 1881. Böckel, Übungsbuch zur griechischen Formenlehre, 1869. Dihle, Materialien zu griech. Exercitien, 1880. Jacob's Elementarbuch der griech. Sprache, 22. Aufl. von Warschauer, 1880. Dettmer, Vokabularium u. Übungsbuch f. d. griechischen Elementarunterricht, 5. Aufl., 1880. Hahn, Griechisches Übersetzungsbuch, 1881. Spieß, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische, 12. Aufl. von Breiter, 1877. Ziaga, Griechisches Übungsbuch, 1878. Wohlrab, Aufgabensammlung zur Einübung der Formenlehre, 1874. Stier, Griechisches Elementarbuch, 1875. Dzialas, Griechisches Übungsbuch, 1881. Halm, Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 11. Aufl. 1879. Weißenborn, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschluß an Xenophon, 1880.]

2. Für den lateinischen Sprachunterricht.

A. Sprachlehren.

Zum tiefern Studium der Sprache benutzt man außer den ältesten, von Godofredus und Putschius gesammelten Grammatikern wie Nonius, Festus, Priscian u. s. w., Sanctii Minerva c. notis Scioppi et Perizonii nach der Ausg. 1793 von Bauer und Amsterdam 1809 von Scheidius. Th. Ruddimanni institutiones grammaticae lat. cura God. Stallbaum, 2. Part. Lipsiae 1823. — Seyfert's auf Geschichte und Kritik gegründete lat. Sprachlehre, 5 Bde., Brandenb. 1795—1802. Rahmmacher's Anleitung zur Kenntnis der lat. Sprache, Leipzig 1798 und Laut's Beiträge zur Würdigung der bisherigen Grammatiken der lat. Sprache, 2 Teile, Leipzig 1798. — Für den Schulgebrauch sind bestimmt: die Sprachlehren von Scheller, von Döring bearbeitet: Bröder's praktische Grammatik der latein. Sprache, Leipzig 1824. Wenk, auch erweitert in 2 Teile von Grotefend und des Letztern kleine, Frankf. 1821. Rizhaub, Die Märk'sche von Bernhardi; Roth; Seyfert's Abgek. lat. Schulgrammatik; Schulgrammatik von Schulze; Zumpt, Latein.

Grammatik, Berlin 1824; der Auszug und die von vielen Seiten jedem Lehrer so empfehlenswerte von Ramshorn, Leipzig 1824. — Über die Partikeln: H. Tursellini de part. lat. ling. ex e. Ernesti, Lips. 1769. C. Fr. Schütz doct. part. lat. linguae. Accedit — ratio consecut. temporum ac modorum, Dessau 1788. [G. J. Vossius, Aristarchus s. de arte grammatica libri VII, wieder herausg. mit Zusätzen von Eckstein und Förtsch, Halle 1838; Leop. Schneider, Ausführl. Grammatik der latein. Sprache. 3 Bde., 1819—21; K. Reisig, Vorlesungen über latein. Sprachwissenschaft, herausgeg. von Haase, Leipzig 1839; Fr. Neue, Formenlehre der lat. Sprache (2 Bde., Stuttg. 1861 u. 66); A. Dräger, Historische Syntax der lat. Sprache, Leipzig 1872 ff.; Fr. G. Holtze, Syntaxis priscorum scriptorum latinorum usque ad Terentium, Lips. 1861—62; W. Corssen, Ausspr., Vokalismus und Betonung der lat. Sprache I. und Kritische Beiträge zur lateinischen Formenlehre, 1866; desgl. Nachträge zur lat. Formenlehre, 1866. Schulgrammatiken: die bekannten von Zumpt, Berger, Putsche, Schultz (latein. Sprachlehre, Paderborn); außerdem Dorschel, Elemente der lat. Formenlehre nach den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet, Jena; W. Weißenborn, Lat. Schulgrammatik, 1838; Lattmann und Müller, Lat. Schulgrammatik vom sprachvergleichenden Standpunkt aus, 3. Aufl., 1872; Ellendt-Seyffert, 19. Aufl. 1878.]

B. Wörterbücher.

Größere: J. M. Gesneri Thesaurus l. lat. Lips. 1749 Fol. und das in mehrerer Hinsicht noch vollständigere Lexicon totius latinitatis von Forcellini, Patav. 1771, Fol. Deutsche Ausgabe, Schneeberg 1829—33. Ital. von Conradini, Pad. 1859 ff. und von De-Vit, Prato 1860 ff. Nächst diesen Scheller's Ausführliches lat. Wörterbuch, 7 Teile, welches auch Ruhnkenius, Leyden 1793 herausgegeben hat. J. A. Noltenii, Lexicon antibarbarum, 2 Tom., Berlin 1781.

Für die Schüler anfangs: Scheller's kleines lat. Wörterbuch. Dessen Handlexikon verbessert und vermehrt von H. G. Lünemann, 3 Bde., Leipzig 1822. Statt des deutsch-lat. Teils ist noch mehr Bauer's Deutsch-lat. Lexikon, neue Ausg., Breslau 1820, zum Gebrauch beim Übersetzen zu empfehlen. F. G. Haaß, Vollst. lat.-deutsches und deutsch-lat. Handwörterbuch, 2 Tle., Leipz. 1808. Ruhkopf und Kärcher, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterbuch, 2 Tle., Leipzig 1822. [W. Freund, Wörterbuch der lat. Sprache, 4 Bde., Leipzig 1834 bis 1845. Ingerslev, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Schulwörterbuch, Braunschweig, Vieweg & Sohn. Georges, Deutsch-lat. und lat.-deutsches Handwörterbuch, Leipzig. Derselbe, Kleines lat.-deutsches u. deutsch-lat. Wörterbuch, Leipzig. Heinichen, Lat.-deutsches und deutsch-lat. Wörterbuch, Leipzig.]

Unter den Synonymen-Lexicis ist — außer dem bekannten Ausonius Popma und den Synonymes latins von Dumesnil — J. C. G. Ernesti, Versuch einer allgemeinen latein. Synonymik in einem Handwörterbuche, Leipzig 1799, das vorzüglichste. — [Neuere: L. Döderlein, Lat. Synonyme und Etymologie, 6 Bde., Leipzig 1825—1839; A. Vaniček, Etymol. Wörterbuch d. Lat. Sprache. 3 Bde., Leipzig 1877; Zu brauchen auch Brambach, Hilfsbüchlein für die lateinische Rechtschreibung, 1872.]

C. Hilfsmittel zum Übersetzen in die lateinische Sprache.

Durch festes und planmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren empfehlen sich: Meinecke's Kleines Übungsbuch, Quedlinburg 1818. G. A. Werner's Prakt. Anleitung zur lat. Sprache, nach den Regeln der Bröd. Grammatik in leichten Beispielen und Exercitien, 1. Teil für Anfänger, 10. Aufl., 1822, 2. Teil für mittlere Klassen, 7. Aufl., Stuttgart 1820 und Döring's Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, 1. u. 2. Kurs., 9. Aufl.,

Jena 1823, 3. und 4. Kursus, 4. Aufl., 1820. Fr. Schulz, Vorübungen zum Übersetzen, Jena 1823. Gröbel's Neue praktische Anleitung zum Übersetzen, Görlitz 1820. — Noch enthalten außerdem im ganzen wohlgeordnete Materialien zu diesen Übungen:

a) für Anfänger, Bröder's Prakt. Anweisung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, Würzburg 1809 und Specii praxis declin. et conjug. von Esmarch, neue Aufl., Altona 1824.

b) Für Geübtere, C. L. Bauer, Übungsmagazin zum Lateinschreiben rc., 3 Lief., Breslau 1788—92; Röchling's Übungen des latein. Stils, 1. Teil, 5. Aufl., Leipz. 1796; Grotefend, Materialien zu lat. Stilübungen f. d. höhern Klassen, Hannover 1824. J. P. Krebs, Anleitung z. Lateinschreiben in Regeln und Beispielen, 3. Ausg., Frankf. 1822. Schmieder's Anleitung zur feinern Latinität, 2 Tle., Halle 1797—1805. G. F. Creuzer's Deutsche Chrestomathie, zur Übung im Lateinschreiben, Gießen 1820. F. W. Hagen's Übungen in der ciceron. Schreibart, 2 Bde., Erl. 1799. F. G. Gräße, Prakt. Anweisung zum Übersetzen, 2 Teile, Leipzig 1800. L. H. Sintenis, Hilfsbuch. — [Außer den bekannten Übungsbüchern von Spieß und Ostermann für Sexta bis Tertia noch Henning's Elementarbuch zu der lat. Grammatik v. Ellendt-Seyffert, 1. Abteil., 5. Aufl., 1877. Arndt, Lateinisches Übungsbuch, 1877. Barth, Lateinisches Lese- und ubungsbuch mit vollständigem Vokabular für Sexta und Quinta, 1879. Busch, Lateinisches Übungsbuch nebst Vokabularium und kurzem Abriß des grammatischen Lernstoffes, 1 u. 2, 1880. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Vokabeln, 1 u. 2, 1881. Vergleiche außerdem die S. 211 u. 212 angeführten Werke von Seyffert, Tischer, Haacke, Engelmann, Süpfle. Außerdem: Ranke, Chrestomathie aus latein. Dichtern, vorzüglich aus Ovidius, 5. Aufl., 1873. Seyffert, Lesestücke aus griech. und lat. Schriftstellern, für die mittleren und oberen Klassen der Gymnasien, 3. Aufl., Leipzig 1866. Übungen zur Erlernung und Repetition der lateinischen Syntax von Jän, 1881. Hand's Lehrbuch des lateinischen Stils zum Gebrauch für Lehrer und Lernende auf Universitäten und Gymnasien, 3. Aufl., vollständig neu bearbeitet von Dr. Heinrich Ludwig Schmidt, 1880.]

Die Kenntnis der besten Ausgaben der Klassiker überhaupt liefern die S. 220 anzuführenden Schriften. Für den Schulgebrauch der Lernenden eignen sich die, welche neben der Wohlfeilheit auch Korrektheit empfiehlt. Die erstere haben die Ausgaben in der Buchhandlung des Hallischen Waisenhauses von jeher für sich gehabt. Nicht immer die letztere; aber man bemüht sich jetzt durch geübtere Korrektoren auch diese zu erreichen. [Die ähnlichen Unternehmungen von Weigel, Teubner u. a. vermehren jährlich die Konkurrenz und erschweren die Auswahl. Die Tauchnitz'schen, früher von Schäfer besorgten Ausgaben haben sich stets durch Korrektheit ausgezeichnet. Jetzt bieten die Teubner'schen und Weidmann'schen Schulausgaben gleich Vortreffliches.]

115. Hilfswissenschaften zum Verstehen und Erklären der Klassiker.

Die Kenntnis der beiden Sprachen des klassischen Altertums ist die Grundlage der humanistischen Bildung. Sie selbst aber erfordert auf ihrer höheren Stufe einen großen Umfang anderweitiger altertümlicher Kenntnisse, wenn sie zur vollkommenen Einsicht in den Geist der alten Welt und der großen Muster, die aus ihr auf uns gekommen sind, führen soll. Sie begreift man unter dem Namen der humanistischen Hilfswissenschaften. Das tiefere Studium derselben, d. i. der

ganzen Altertumswissenschaft, (Philologie, Humaniora im weitesten und höchsten Sinne,) kann erst jenseits der Grenzen des Schulunterrichts, wenn man sich ganz für dieses Fach entschieden hat, beginnen. Gewisse Vorkenntnisse können aber, wie bereits (§ 111) bemerkt ist, bei der Lesung und Erklärung der Griechen und Römer nicht entbehrt werden. Die wichtigsten derselben, aus welchen auch der Schulunterricht Materialien schöpfen muß, sind teils die alte Geographie und Geschichte, teils die Mythologie, teils die griechischen und römischen Altertümer. Auch muß selbst das Interesse an den klassischen Studien zunehmen, wenn man weiß, welche Menge klassischer Schriftsteller in allen Gattungen es giebt, und dies ist der Inhalt der griechischen und römischen Litteraturgeschichte. Zu gelegentlichen Belehrungen über dies alles giebt das Lesen der Alten beständigen Anlaß. Ein zusammenhängender und geordneter Vortrag gehört für die reifere Jugend in die oberen Klassen, wo er sich selbst zu lateinischen Vorträgen eignen würde. Nur ist eine zu große Ausführlichkeit zu verhüten und namentlich bei der Mythologie alles Philosophieren, das auf bloßen Hypothesen beruht, zu vermeiden, überhaupt aber der Kursus aller dieser Hilfskenntnisse genau abzugrenzen.

Anmerkung. Über die Idee und den Umfang der Altertumswissenschaft verbreiten sich die Encyklopädieen — sowohl die allgemeinen, z. B. J. M. Gesneri Isagoge in erudit. universam ed. Niclas, 2 Tomi Lips., 1784. Krug's und Eschenburg's Wissenschaftskunde — als die eigentlich philologischen, wie Fülleborn, Encyclopaedia philolog. ex ed. Kaulfus, Vrat. 1805. E. Koch, Encyklopädie aller philolog. Wissenschaften, Berlin 1793, beide letztere meist nach Wolf's Vorlesungen. F. A. Wolf's Darstellung der Altertumswissenschaft in dem Museum, 1. Bd., 1. St. [Neuer Abdruck, herausgeg. von S. F. W. Hoffmann, Leipz. 1833, S. 9—76. Desselben Encyklopädie der Philologie nach seinen Vorlesungen im Winterhalbjahr 1798—99, hrsg. von S. M. Stockmann, 2. Aufl., Leipzig 1845.] — Sodann G. A. Ast, Grundriß der Philologie, Landshut 1808. Fr. Creuzer's akademisches Studium des Altertums, Heidelberg 1807; womit A. L. H. Heeren (leider unvollendete) Geschichte des Studiums der klassischen Litteratur, 2 Bände, Göttingen 1797—1801, zu vergleichen sein würde. (Man s. auch die S. 219 genannte Schrift.) — [G. Bernhardy, Grundlinien der Encyklopädie der Philologie, Halle 1832. K. Fr. Elze, Über Philologie als System, Dessau 1845. H. Reichardt, Die Gliederung der Philologie, Tübingen 1846. Fr. Haase, Philologie in Ersch und Gruber, Allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Künste, Leipzig 1847.]

2. Wenn die alte Geographie mit der alten Geschichte verbunden wird, so bedarf es für sie keiner eigenen Lektion. Selbst im Vortrag der jetzigen Erdkunde kann auch ein Blick auf sie zurückgeworfen werden. Die Hilfsm. s. oben S. 137. [A. Forbiger, Handbuch der alten Geographie (3 Bde., Leipzig

1842). F. C. H. Kruse, Hellas, oder geogr. antiqu. Darstellung des alten Griechenlands und seiner Kolonieen, 3 Bde., Leipz. 1825—1827. E. W. Forchhammer, Hellenika, Berlin 1837. H. Bobrik, Griechenland in altgeogr. Beziehung, Leipzig 1842. F. Fiedler, Geographie und Geschichte von Altgriechenland, Leipzig 1843. C. O. Müller, Geschichte hellenischer Stämme u. Städte, 2. Aufl. von Schneidewin, 3 Bde., Breslau 1844. W. Wachsmuth, Hellenische Altertumskunde, 2. Aufl., 2 Bde., Halle 1846. B. G. Niebuhr, Vorträge über alte Länder- und Völkerkunde, herausgeg. von M. Isler, Berlin 1851. Dictionary of Greek and Roman Geographie etc. by William Smith, 2 voll. London 1854 and 57. Conr. Bursian, Geographie von Griechenland, 2 Bde., Leipzig 1862—1872. Kiepert, Alte Geographie, Berlin, Reimer 1878.]

Die Mythologie enthalte zunächst bloß das Historische, was zur Erklärung der gangbarsten Dichter unentbehrlich ist. Man weiß, zu welcher Menge von Philosophemen sie in den neuesten Zeiten Gelegenheit gegeben hat. So viel Geist auch die dahin gehörigen Schriften von Hug, Görres, Kanne, Creuzer, und seinem Gegner Voß auszeichnen mag, so würde doch nichts widersinniger sein, als Anfängern Meinungen vorzutragen, worüber die tiefern Forscher noch so geteilter Meinung sind. Was jedes gute Kompendium, z. B. Seybold, Ramler, Eschenburg, Moritz, Damm, von Levetzow bearbeitet enthält, reicht völlig zum Schulzweck hin. Durch Kupferwerke wird alles anziehender und anschaulicher. Geschmackvolle Werke sind die Abbildungen griechischer und römischer Gottheiten, mit mythologischen und artistischen Erläuterungen, 3 Lieferungen mit 36 Kupfern, Nürnberg 1792—96 und Hirt, Mytholog. Bilderbuch, Berlin 1808. Höheren Schulen wäre der Besitz von Lippert's Daktyliothek zu wünschen, welche bekanntlich drei Tausende der schönsten Gemmen und Kameen des Altertums in Schwefelabgüssen enthält. Im kleinen giebt wenigstens eine Idee davon: Der Versuch einer mytholog. Daktyliothek für Schulen von A. C. Klausing, Leipzig bei Rost 1781, wobei ein Kästchen mit 120 Abgüssen. — [Neuere Werke: C. A. Lobeck, Aglaophamus, Regim. 1829. C. J. Nitzsch, Über den Religionsbegriff der Alten, Hamburg 1832. E. Jacobi, Handwörterbuch der griechischen und römischen Mythologie, 2 Bde., 1835. F. G. Welcker, Griechische Götterlehre, 3 Bde., Bonn 1857 ff. L. Preller, Griechische Mythologie, 3. Aufl. von E. Plew, 2 Bde., Berlin 1847 ff. Ed. Gerhard, Griechische Mythologie, 1 Teil, Berlin 1854. C. Fr. Nägelsbach, Die homerische Theologie, Nürnberg 1840. Desselben Nachhomerische Theologie 1857. K. Fr. Hermann, Kulturgeschichte der Griechen und Römer, herausgegeb. von F. K. G. Schmidt (2 Teile, Göttingen 1857).

Die Altertümer lassen sich, wenn man sich auf das, was Nieupoort (den man in seinem guten Latein mit den Schülern lesen könnte), Nitsch, Adam's übersetzt von Meyer, 2 Bde., 1818 und Meyer's Handbuch für Schulen, Erlangen 1822 enthalten, beschränkt, in einer gedrängten Übersicht vortragen, ohne im Laufe eines Jahres mehr als ein paar wöchentlicher Stunden

nötig zu machen.*) — [Neuere Werke: K. Fr. Hermann, Lehrbuch der griech. Antiquitäten, 3 Tle., Staatsaltertümer neu bearb. von Stark (5. Aufl., Heidelberg 1874), Die gottesdienstlichen Altertümer (2. Aufl. 1858), Privataltertümer (2. Aufl. 1870). G. F. Schömann, Griechische Altertümer, 2 Bde., 3. u. 2. Aufl., Berlin 1871. W. A. Becker, Charikles, Bilder altchriechischer Sitte zur genauen Kenntnis des griechischen Privatlebens, 3 Bde., 2. Aufl. von K. Fr. Hermann, Leipzig 1854. E. Guhl und W. Koner, Das Leben der Griechen und Römer, 3. Aufl., Berlin 1872. H. Göll, Kulturbilder aus Hellas u. Rom, 3 Bde., Leipzig 1867. G. Grote, Griechische Mythologie und Antiquitäten, übersetzt von Fischer, Leipzig 1856. W. A. Becker, Handbuch der römischen Altertümer, 5 Bde., Leipzig 1843—67, fortgesetzt von Marquardt u. Mommsen. Ludw. Lange, Römische Altertümer, 3 Bde., Leipzig 1856—71. Peter, Die Epochen der Verfassungsgeschichte der römischen Republik, (Leipzig 1841). W. A. Becker, Gallus oder römische Scenen aus der Zeit August's, 2. sehr vermehrte und berichtigte Ausgabe von W. Rein, 3 Bde., Leipzig 1849, 3. Aufl., 1863. Bojesen-Hoffa, Handbuch der römischen Antiquitäten, 3. Aufl. von W. Rein, Wien 1866. L. Friedländer, Darstellungen aus der Sittengeschichte Roms, 3. Aufl., 2 Bde., Leipzig 1872 ff.]

Wenn man in dem letzten Kursus der Schule eine Übersicht der griechischen und römischen Litteratur geben will, so ist vorzüglich dahin zu sehen, weit weniger als eigentlicher Litterator zu sprechen, eine Menge Ausgaben anzuführen und sich in kritisches Untersuchen über Echtheit und Unechtheit der Schriften zu verlieren; statt dessen aber jeden wichtigen Klassiker kurz, historisch-biographisch und dann nach dem Geist seiner Werke, darzustellen und allenfalls durch Proben damit bekannt zu machen.

Bleiben gleich J. A. Fabricii, Biblioth. graec. ex ed. Harles, Hamburg 1790—1809, Vol. I.—XII. und dessen Biblioth. latina ex ed. Ernesti, Lips. 1773, die Hauptwerke, so können sie doch zum Schulunterricht entbehrt werden. Hinreichende Notizen liefern hierzu: Harles, Introd. in l. histor. graec., 2 Tomi, Jena 1792—1795 und Suppl. 1804. Desselben Notitia literat. rom. cum Suppl. Lips. 1789—1801 und Fuhrmann's vieler Berichtigung bedürfendes Handbuch der klassischen Litteratur, 1.—4. Bd., Rudolstadt 1807—1810 und der Auszug 2 Bde., 1816. Noch kürzere Kompendien sind: Harles, Notitia brevis lit. rom. in usum scholarum, Lips. 1803. G. E. Grodbeck, Historiae Graecorum literar. initia. Ed. sec. 2 Partes, Wilna 1822—23. A. Matthiä, Grundriß der Geschichte der griech. u. röm. Litteratur, 2. umgearb. Aufl., Jena 1822 und Sachse, Versuch eines Lehrbuchs der griech. und röm. Litteraturgeschichte und klassischen Litteratur, für Gymnasien, Halle 1810. Wachler, Handbuch der Geschichte der Litteratur, bis jetzt 1.—3. Teil, Frankfurt 1823—24. — [Neuere Werke: Fr. Schoell, Histoire abrégée de la litterature grecque, 8 voll. Paris 1823—25, deutsch von Schwarze und Pinder, 3 Bde., Berlin 1828—1830. G. Bernhardy, Grundriß der griech. Litteratur, 2 Bearb., 2 Bde., Halle 1865 ff. Th. Bergk, Giechische Litteratur-

---

[*) Vergl. Menge, Gymnasium und Kunst in Rein's pädag. Studien, 2 Bde. Ferner: Menge, Einführung in die antike Kunst. Leipz., Seemann 1880.]

geschichte, Berlin 1872. G. Grote, History of Greece (XII vol., deutsch von Meißner, 6 Bde., Leipzig 1851—1857. B. Nicolai, Griechische Litteraturgeschichte, 2. Aufl., 1873 ff. J. Ch. F. Bähr, Geschichte der römischen Litteratur, 4. Aufl., 2 Bde., Karlsruhe 1868—1870. G. Bernhardy, Grundriß der römischen Litteratur, 5. Bearb., Braunschweig 1872. W. S. Teuffel, Geschichte der römischen Litteratur, 2. Aufl., Leipzig 1882. E. Hübner, Grundriß zu Vorlesungen über die röm. Litteraturgeschichte, 3. Aufl., Berlin 1872.]

Eine doch nicht mehr ausreichende Litteratur der deutschen Übersetzungen der Griechen und Römer hat Degen geliefert.

Encyklopädisch sind alle oder doch die meisten dieser Hilfswissenschaften und für den Schulgebrauch vollständig genug behandelt in dem Handbuch der klassischen Litteratur, enthaltend: Archäologie, Kunde der Klassiker, Mythologie, griech. und röm. Altertümer, von J. E. Eschenburg, 7. Aufl., Berlin 1824. Mit noch mehr Benutzung auch der neuesten Ideeen findet man L. Schaaff, Encyklopädie, 2. Aufl., 2 Teile, Magdeburg 1820, angelegt. In beiden, jedem Schullehrer zu empfehlenden Schriften findet er auch die besten Lehrbücher über Mythologie und Altertümer genannt. Zur Kenntnis Griechenlands von allen diesen Seiten kann man studierenden Jünglingen schwerlich etwas Lehrreicheres und Gediegeneres empfehlen als die Voyage du jeune Anacharsis vom Abt Barthelemy, deutsch von Biester, 7 Bde., am besten im Original. Bern 1796, auch kürzer, Halle 1821, und im Auszuge, Frankfurt 1809—10.

116. Von dem ersten Unterricht in der hebräischen Sprache.

Von dem Erlernen der hebräischen Sprache kann hier nur so weit die Rede sein, als es einen Teil des Schulunterrichts derer ausmacht, welche sich für das Studium der Theologie bestimmt haben nnd hinlängliche Vorkenntnisse besitzen müssen, wenn sie den exegetischen Vorlesungen über das alte Testament mit Nutzen beiwohnen sollen, indem Fundamentalia auf der Universität eigentlich nur als Nachhilfen für die Versäumten oder als Ergänzungen des zu unvollständigen grammatikalischen Unterrichts betrachtet werden können. Auch hier ist vor allem zu wünschen, daß der Lehrer selbst nicht bloß bis zu den Elementen gekommen sei, sondern sich eine vertraute Bekanntschaft und wo möglich eine tiefere Einsicht in den Bau und Geist dieser von der Sprache des Occidents so sehr abweichenden Sprache erworben, daher nicht auf jede Lektion eine mühsame Vorbereitung nötig habe. Nur dann wird ihn der Unterricht interessieren, das Interesse aber sich auch um so sichrer seinen Schülern mitteilen. Zunächst hat er nun dafür zu sorgen, daß die Sprache selbst nach einer richtigen und folgerechten Methode erlernt werde, und teils durch sichere grammatikalische Kenntnisse, teils durch reichen Wortvorrat, teils durch Fertigkeit im Übersetzen wenigstens der leichtern historischen Schriften[1]) der Schüler so weit komme, sich bei rechtem Gebrauch der besten Hilfsmittel selbst weiter bringen zu können.[2]) Dagegen bleibe diesseits der Akademie alle ausführliche Exegese und alle feine Kritik weg. Es ist völlig hin-

reichend, wenn man in diesem Vorbereitungskursus den Text grammatisch-historisch erklärt, dann die wichtigsten Idiotismen, welche die Sprache von andern unterscheiden, bemerkt und allenfalls bei poetischen Stücken auf das Eigentümliche der hebräischen Poesie aufmersam macht.

Anmerkung. Spezielle Winke über die Methodik (nach Ideeen und Vorschlägen des Herrn Dr. Gesenius).

A. Erster grammatischer Unterricht.

a) Nachdem man den Lehrling mit den Buchstaben bekannt gemacht hat, und nach den ersten mechanischen Leseübungen, die wenige Stunden hinnehmen müssen und am besten mit Wortverzeichnissen angestellt werden (damit der Lehrling immer das Gelesene verstehe), mache man ihn sogleich mit dem Personalpronomen bekannt, weil dieses bei der Bildung des Verbi zum Grunde liegt, und gehe dann zum Lesen des regulären Verbi nach einem wohlgeordneten Paradigma über, welches man dabei mündlich erkläre, um auf den Bau des Verbi und die Hauptformen, von denen die übrigen ausgehen, (katal, ketof) und die Bedeutungen der Präformativen und Afformativen (katal ta) aufmersam zu machen. Man lasse dieses dann stückweise auf das genaueste memorieren, da die meisten übrigen grammatischen Flexionen auf diesem Grunde ruhen.

b) Ehe man zum irregulären Verbo fortschreitet, muß dem Lehrlinge ein deutlicher Begriff von den quiescierenden Buchstaben und deren Veränderung gemacht werden, auf welchen die Abweichungen des irregulären Verbi vom regulären größtenteils beruhen. Man gebe auch hier nie ein Paradigma znm Lernen auf, ehe man es vorher erklärt und auf die Charakterformen aufmerksam gemacht hat, an welche sich die andern anschließen.

c) Neben diesen Übungen muß auch schon etwas Zusammenhängendes gelesen und übersetzt werden, wobei man aber lieber anfangs den Lehrling noch keine Wörter aufschlagen lasse, sondern sie ihm selbst sage und dabei die Bedeutung der gewöhnlichsten Partikeln und ähnliche Grundbegriffe, z. B. status constructus, deutlich mache. Man nehme es hier vorerst nicht zu genau und lasse die schwierigen Formen noch ganz unerklärt liegen. Man sorge indes nur dafür, daß der Lehrling bald mit Fertigkeit und ohne Stottern und Stammeln lese, was bei einzelnen sich schnell und wie von selbst, bei andern aber schwer verliert und dann lange anhängt. Das beste Mittel ist öfteres Lautlesen, besonders solcher Stücke, die schon erklärt sind, und wäre es bis zum Auswendiglernen.

d) Zum weiteren Einüben der Verba ist es nun von großem Nutzen, daß man den Lehrling nach dem Muster der Sprachlehre, deren man sich bedient, eigene Paradigmen entwerfen lasse. Zur Abwechslung können auch bloß die Charakterformen aufgestellt werden. Denselben Weg schlage man bei den Nominalparadigmen ein.

e) Man lege dann außer der Ordnung dem Lehrling Formen des irregulären Verbi zum Analysieren vor und mache dabei auf die Kennzeichen jeder Konjugation und jeder Art des irregulären Verbi aufmerksam. Beim Nomen gehe man immer auch auf den im Verbo liegenden Stamm zurück.

f) Das Studium der Syntax kann man dem Schüler großenteils selbst überlassen, und dann nur bei der Erklärung darauf Rücksicht nehmen.

g) Vor allem halte man darauf, daß er sich recht bald eine vertraute, selbst lokale Bekanntschaft mit seiner Grammatik erwerbe, um sich in allen zweifelhaften Fällen darin Rats zu erholen. Man mache ihm daher häufiges Nachschlagen bei der Präparation zur Pflicht und wende dieses auch beim Unterricht selbst an.

Aus demselben Grunde ist der Wechsel der Lehrbücher hier, wie überall bei dem Sprachunterricht, höchst nachteilig. Ein Lehrbuch, welches Kürze mit einer

gewissen Vollständigkeit vereinigt, macht bald mit der Sprache vertraut; der Wechsel verwirrt sogar. Mag man doch anfangs mehreres, namentlich feinere Bestimmungen, Ausnahmen u. dergl. überschlagen lassen, welche dann, bei einer schon größeren Fertigkeit nachzuholen sind. Nur muß der Lernende die Tabellen und Regeln immer an ihrer Stelle wieder zu finden wissen.

h) Das Detail der Accentenlehre kann man ihm auf Schulen füglich ganz erlassen, ja man thut selbst wohl daran. Nur einen allgemeinen Begriff von dieser Art, die Wort-Bedeutung und Interpunktion durch dieselben Zeichen anzudeuten, mag man ihm verschaffen.

B. Methodik bei der ersten und fortschreitenden Lesung ausgesuchter Stücke.

a) Sobald sich der Schüler mit Hilfe eines Wörterbuchs (oder des Wortregisters beim Lesebuche) präparieren gelernt hat, gewöhne man ihn, sich alle ihm noch unbekannten Wörter aufzuzeichnen, und zwar jedesmal zugleich nach der Grundbedeutung, und lasse diese sich einprägen. Wörterkenntnis ist einmal unumgänglich notwendig, und ohne sie kann er nie zur Fertigkeit im Übersetzen kommen.

b) Bei der Präparation kann man anfangs, besonders dem minder fähigen Sprachkopfe, wohl erlauben, sich durch Hilfe einer wörtlichen Übersetzung über den Sinn zu unterrichten. Weit weniger gestatte man aber den Gebrauch einer sogenannten Clavis, weil dadurch die eigene Auffindung des Stammwortes und der vorkommenden Form gehindert wird. Auch sind alle in dieser Art vorhandenen Hilfsmittel durchaus unbefriedigend und geben die Bedeutungen höchst oberflächlich und schlecht an. Höchstens können sie für eine kursorische Privatlektüre, die aber mehr auf Universitäten, als auf Schulen gehört, erlaubt werden; und auch hier ist der Gebrauch einer Übersetzung mit dem Wörterbuche vorzuziehen.

c) Zur Lektüre sind anfangs auserlesene Stellen der Genesis, des Buches der Richter und des 1. B. Samuels am meisten zu empfehlen, deren Inhalt dem Schüler zugleich durch das liebliche Altertümliche und Idyllische ansprechen wird. Von poetischen Stücken sind vorzüglich die Naturpsalmen (Ps. 8, 18, 104) empfehlenswert; von prophetischen Stücken Joel und einzelnes aus Jesaias. Da es keine Silbenmessung giebt, so reicht es hin, wenn dem Schüler eine deutliche Vorstellung von dem Parallelismus und dessen verschiedenen Arten gemacht wird. (S. die Anleitung dazu in W. Gesenius, Hebr. Lesebuch S. 79 ff., vollständiger in De Wette, Kommentar zu den Psalmen, Einleitung § 9).

d) Bei weiteren Fortschritten und in höheren Klassen ist es nützlich, gelesene Stücke, wenigstens teilweise, im Kopfe zurücküberſetzen zu lassen, indem man sie deutsch vorsagt. Auch können dann zuweilen

e) Übungen für die genauere Einübung der Grammatik und Punktation angestellt werden, z. B. das Punktieren unpunktierter Texte (an der Tafel), auch Versuche im Schreiben, wozu entweder kleine Sätze, in denen Regeln angewandt werden, oder neutestamentliche Parabeln u. dergl. in hebräischem Stile Gedachtes gewählt werden können. Bei dem Durchgehen solcher Übungsstücke wird dann der geschickte Lehrer Gelegenheit genug haben, auf das Eigentümliche der hebräischen Ausdrucksweise aufmerksam zu machen, auch zu sehen, ob der Schüler selbst schon etwas davon beobachtet hat.

Materialien dazu s. in Weckherlin, Materialien zum Übersetzen aus der deutschen in die hebräische Sprache, Stuttg. 1810, Zweite Ausg. 1820, nebst einem Anhange, Heidelberg 1821, in welchem auf Gesenius' Grammatik verwiesen ist. An eben diese schließen sich an: J. Fr. Schröder, Übungsbuch, enthaltend die evangelischen Pericopen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische. Leipzig 1821. J. C. L. Hantschke, Hebr. Übungsbuch für Schulen, Leipzig 1823. Solche Übungen können indessen mit schon weit fortgeschrittenen Lehrlingen angestellt von

Nutzen sein, wenn eine bedeutende, teils kursorische teils statarische Lektüre vorangegangen ist, und sie dürfen nur den Zweck haben, die Aufmerksamkeit auf Formenlehre, Syntax und Sprachgebrauch zu schärfen. Sehr unzweckmäßig sind dagegen solche Übungen, ja sie müssen zu Unkritik und Geschmacklosigkeit führen, wenn ihnen im Verhältnis gegen die Lektüre zu viel Zeit eingeräumt wird, wenn Gegenstände übersetzt werden, zu deren Ausdruck der biblische Hebraismus nicht hinreicht, und wenn die Schüler dabei auf den Gebrauch eines deutsch-hebräischen Wörterbuchs (dergleichen wir von C. G. Ellwert, 2 Bände, Leipzig 1822 und J. Fr. Schröder, 2 Bde., 1821 u. 1823 besitzen) ohne stetes Nachschlagen des hebräisch-deutschen Wörterbuchs angewiesen werden. Gegen das Zuviel in Ansehung solcher Übungen siehe Gesenius' Vorrede zum hebr. Handwörterbuch, 2. Aufl., S. V. VI.

[Die neuere Methodik sucht gleich von vornherein den Anfänger in die Gesetze der Punktation einzuweihen. Sie widmet deswegen den Vokalen und Konsonanten und ihrem gegenseitigen Verhältnis, sowie den Silben und deren Einfluß auf die Vokalisation eine besondere Aufmerksamkeit in dem richtigen Gefühl, daß auf diesem Gebiet das Geheimnis der hebräischen Sprache liegt. Durch diese rationelle, auf klar erkannten Gesetzen beruhende Behandlung, wobei die Formen der Paradigmata durchsichtig werden, fällt alles Mechanische weg, und der Schüler ist fähig, die Form durch Anwendung der Gesetze selber zu finden und zu bilden.

Als Hilfsmittel können hier bestens empfohlen werden:

Seffer, G. H. Dr., Elementarschule der hebr. Sprachl., 5. Aufl., 1873, eine vollständige Elementargrammatik mit fortlaufenden Übungsstücken. Metzger, K. L. P. Prof., Hebr. Übungsbuch für Anfänger, Leipzig 1856. Unter Verweisung auf die Grammatiken von Ewald und Gesenius werden die Gesetze kurz gefaßt; im übrigen, wie bei Seffer, nur bedeutend weiter führend; für vorgerücktere: Trumpp, Ernst, Dr., Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische, 1855.]

2. Litterarische Hilfsmittel.

A. Sprachlehren.

Von den früheren grammatischen Werken haben am meisten wissenschaftlichen Wert die von Buxdorf, N. W. Schröder, Storr, Hetzel. Weckherlin's Grammatik empfiehlt sich durch Faßlichkeit. Von J. S. Vater besitzen wir eine größere Grammatik, 2 Aufl., Leipzig 1814, eine kleinere 1816 und ein darauf hinweisendes Lesebuch 1819. Von W. Gesenius' Hebr. Sprachlehre ist seit 1813 die 22. Aufl. neu bearbeitet von Prof. Dr. E. Kautzsch, Leipzig 1878, erschienen. Von dem dazu gehörigen Lesebuche, welches die B. c. aufgestellten Grundsätze befolgt, ist die 11. Aufl., neu bearbeitet von A. Heiligstedt, gr. 8, Leipzig 1873, gedruckt. Die Geschichte der grammatischen Methodik und Würdigung und Verdienste der einzelnen Grammatiken findet man in desselben Geschichte der hebräischen Sprache und Schrift (Leipzig 1815) S. 107 p. (selten, nur antiquar). Geiger, L. das Studium der hebr. Sprache in Deutschland im 15. und 16. Jahrh. Breslau 1870. Über die Idee und Erfordernisse einer hebräischen Grammatik in Rücksicht auf 1. richtige und vollständige Beobachtung der Spracherscheinungen und 2. richtige und folgerechte Erklärung derselben s. man dessen Vorrede zu dem grammat. Lehrgebäude, Leipzig 1817 (nur antiquarisch zu haben, selten.)

[Einen neuen Aufschwung nahm das Studium der hebr. Sprache durch die grundlegenden Werke H. Ewald's. Dessen Krit. Grammatik der hebr. Sprache erschien schon 1827, Leipzig, die sich dann in „Ausführl. Lehrb. der hebr. Spr.“ erweiterte, jetzt 7. Ausg., Leipzig 1863. Eine Beurteilung derselben gab Redslob, Leipzig 1837. An das große Lehrbuch schließt sich die hebr. Sprachlehre für

Anfänger, 2. Ausg., Leipzig 1855, auf welche das erwähnte Übungsbuch von Metzger gegründet ist.

Weitere Schulgrammatiken sind:

Nägelsbach, Leipzig 1856. Olshausen, Leipzig 1856. Grundt, Fr. J., Leipzig 1875. — Für einzelne Teile: Vogel, Bildung des persönlichen Fürworts im Semitischen, Greifsw. 1866. Wandel, de particula hebr. Jenae 1875.]

B. Wörterbücher.

Die früheren lexikalischen Arbeiten sind weit unvollkommener als die grammatischen, da seit Simonis kein Wörterbuch neu ausgearbeitet worden war, sondern bloß ältere mit Verbesserungen aufgelegt sind. So Simonis, von Eichhorn, — Coccejus und Schulz. — [W. Gesenius, Novus Thesaurus philologicus criticus linguae hebraeae et chaldaeae Veteris Testam. 3 vls, gr. 4, Leipzig 1829—1858 (57 m) ist nur für Gelehrte. Zum Gebrauch auf Schulen und Universitäten vollkommen ausreichend ist aber dessen hebräisches und chaldäisches Handwörterbuch über das Alte Test., 8. Aufl. neu bearbeitet von Dr. F. Mühlau und Dr. W. Volck, Leipzig 1877. Dasselbe lateinisch, Editio II., ab A. Th. Hoffmanno recognita, Leipzig 1847. Fürst, Julius, Dr., Hebr. und chald. Handwörterbuch über das Alte Testament, 3. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Viktor Ryssel, 2 Bde., Leipzig 1876, Tauchnitz.

Bei dieser Gelegenheit sei noch, hinsichts der — bekanntlich eigentümlichen und hebraisierenden — Originalsprache des Neuen Test. bemerkt, daß, wenn früherhin in manchen Schulen die fehlerhafte Methode herrschte, das Griechische mit dem N. Test. anzufangen, jetzt vielleicht zu allgemein darin gefehlt wird, daß besonders für künftige Theologen gar keine Vorbereitung mehr auf die Lesung desselben stattfindet. In dem letzten Jahre vor der Universität sollte wenigstens eine Stunde wöchentlich dazu bestimmt werden, historische und epistolische Abschnitte zu lesen, um einigermaßen mit der so abweichenden Gräcität bekannt zu machen, da mancher, der den Homer fertig liest, bei dem N. Test. überall anstößt, der akademische Exeget aber mit Recht auch hier die gemeine Fertigkeit voraussetzt. Nur müssen diese Lehrstunden nicht in eine förmliche Exegese ausarten und eine halbtheologische Lektion werden. Dies ist ein Vorgreifen, was keinen wesentlichen Nutzen haben und zu leicht den jungen Theologen mit dem Dünkel erfüllen kann, auch alles das schon auf Schulen gehört zu haben, was später durch die Neuheit unstreitig ein größeres Interesse für ihn haben würde.

Warum sollen übrigens solche, die künftig andern Studien sich widmen, nicht auch einen Blick in das Original des heiligsten Buchs der Christen werfen? Sollte es weniger Interesse für sie haben, als die Religionsbücher so mancher andern Völker.

[Als Hilfsmittel können empfohlen werden:

Winer, G. B. Dr., Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms, 5. Aufl., Leipz. 1844, und Schirlitz, S. Ch., Griechisch-deutsches Wörterbuch zum N. Test., 2. Aufl., Gießen 1858, auch dessen Neutest. Grammatik, ebendaselbst. Cremer, Herm., Biblisch-theologisches Wörterbuch der neutestamentl. Gräcität, 2. Aufl., 1872; (dogmatisch befangen, daher mit Vorsicht zu gebrauchen).]

Achtes Kapitel.

Von dem Unterricht in den redenden Künsten und der Bildung des Geschmacks.

117. Redekunst und Dichtkunst.

Die Regeln der Schreibart und der Komposition umfassen sowohl die ungebundne als die gebundne Rede und bekommen den Namen der Redekunst (Rhetorik im weitern Sinn) und der Dichtkunst (Poetik). Im engeren Sinn unterscheidet sich die erstere von der allgemeinen Theorie des Stils dadurch, daß sie sich anf eigentliche rednerische Kunstwerke, auf höhere Produktionen der Beredtsamkeit beschränkt, wenn jene alle Arten der prosaischen Schreibart umfaßt. Daß weder die rhetorische noch die poetische Kunstlehre an sich Redner und Dichter hervorbringen könne, versteht sich. Was beiden unentbehrlich ist — heller Verstand, Reichtum an Kenntnissen und Ideeen, Wärme des Gefühls, lebendige Phantasie, Leichtigkeit der Mitteilung — dies alles sind Gaben der Natur, zum Teil auch Früchte eignen Fleißes, vieles Lesens, vielseitiger Geistesbildung durch Studium und selbst durch das Leben. In diesem Sinn hat man immer behauptet, der Redner und besonders Dichter werde nicht durch Kunst gebildet, sondern er werde geboren. Aber die Theorie hält die Natur in den Schranken des Schicklichen und Zweckmäßigen; sie kommt selbst dem Minderbegabten einigermaßen zu statten, bringt die Ursachen der Wirkungen, welche eine natürliche Beredtsamkeit und eine in Worten sich aussprechende dichterische Begeisterung hervorzubringen pflegt, zum Bewußtsein und leitet dadurch auf die Mittel, wodurch die Kunst die Natur unterstützen und sich selbst veredeln und verschönern kann. Nur dies kann das Ziel des Unterrichts in der Rhetorik und Poetik sein. Denn allen Lehrlingen Talente zu geben, die ihnen die Natur versagt hat, darauf muß jeder Lehrer, will er sich nicht mit vergeblichen Hoffnungen täuschen, beizeiten Verzicht leisten, und er thut wohl, selbst in seinen Anforderungen auf die große Verschiedenheit der Anlagen und des Talents Rücksicht zu nehmen.

118. Wert der Theorie als Gegenstand des Unterrichts.

Zwar ist mit der Anleitung zu einer korrekten und für die gewöhnlichen Zwecke im bürgerlichen Leben angemeßnen Schreibart bei den meisten das Geschäft des Unterrichts in diesem Fach geendet. Auch lehrt die Erfahrung, daß viele, welche kein Lehrer weiter geführt hat, später durch sich selbst zu einer hohen Fertigkeit im Gebrauch der Sprache gelangten und zugleich für die Werke der redenden Kunst, Sinn und Geschmack, und selbst einen richtigen Geschmack bekamen, ohne daß sie durch Theorieen dazu gelangt oder sich jemals der Gründe deutlich be-

wußt geworden wären. Gleichwohl gehört die Theorie in den Kreis dessen, was den Höhergebildeten als wissenschaftliche Erkenntnis nicht fremd bleiben sollte, und wodurch sie sich von jenen unterscheiden, welche auf der ersten oder zweiten Stufe des Unterrichts im Stil (§ 54. 55.) stehen bleiben. In Gelehrtenschulen kann zwar schon in den mittleren Regionen darauf vorbereitet werden. In den oberen Klassen findet sie jedoch ihre eigentliche Stelle, und es wird ihr auch die Teilnahme der Schüler nicht fehlen, wenn sie ihre mannigfaltigen fragmentarisch gesammelten Kenntnisse dieser Art durch sie nun encyklopädisch gesammelt und zu einer Art von System verbunden sehen.

119. Vorbereitungen auf die wissenschaftliche Behandlung der Theorie.

Der zusammenhängenden, wissenschaftlich geordneten Theorie der Rhetorik und Poetik gehen am besten analytische Entwickelungen dessen voran, was in den Meisterwerken das Wesen der rednerischen und dichterischen Kunst ausmacht, und woran man sie als solche erkennt. Am frühesten sind die klassischen Werke des Altertums die Regel des Geschmacks geworden; aus ihnen hat sich die Theorie der vollkommenen Rede in allen Gattungen gebildet, und noch stehen sie, wo nicht unübertroffen, doch als hohe Ziele der Nachahmung vor uns. Für Schüler, welche sie zu lesen und zu verstehen sich die Fertigkeit erworben haben, ist daher nun auch ihre ästhetische Behandlung und Erklärung, eben sowohl des Stoffs und Plans als der Sprache, namentlich auch die Entwickelung des Unterschiedes zwischen der rhetorischen und der einfachen Schreibart, zwischen der Sprache des Dichters und der des Prosaisten die bei weitem beste Vorbereitung zur Theorie. Hierbei hat man Gelegenheit, den jungen Leser die Grundsätze selbst entdecken, den Geist, der große Redner und Dichter beseelte, ahnden zu lassen, um ihrer Kunst auf die Spur zu kommen. Aber nicht minder können, sowohl für jene, als für andre, denen ihre Werke unzugänglich bleiben, hierzu die vorzüglichsten Werke der Neuern genutzt, ebenso wie jene teils grammatisch interpretiert, teils ästhetisch kommentiert werden. Auch wird man dabei nicht versäumen dürfen, das Unterscheidende in dem Charakter der alten und neuern Bildung in ein helleres Licht zu setzen. Daß hierzu ganz vorzüglich die deutschen Klassiker zu wählen sind, ohne deshalb gegen das Ausland ungerecht zu werden, bedarf in einer Zeit kaum erinnert zu werden, wo wir uns in allen Gattungen mit jenen messen können.

Anmerkung. In der gelehrten Schulbildung sollte man billig das Theoretische der Ästhetik nicht bloß an die sogenannten deutschen Stilstunden knüpfen, sondern vieles dieser Art gleich mit der Lesung der Klassiker verbinden, so weit es nur, ohne den nächsten Hauptzweck des Sprachunterrichts zu sehr zu beschränken, geschehen kann. Aber eben so sehr sind solche vorläufige Entwicke-

lungen, welche auf vielen Schulen ganz versäumt werden, bei den neuern Klassikern zu empfehlen.

Bei den ältern Klassikern ist dem Lehrer durch solche Ausgaben und Kritiken viel vorgearbeitet, die nicht bloß die Worte betreffen, sondern sie auch als Kunstwerke behandeln, was freilich viele sehr gelehrte Philologen verschmähten. Heyne, Lessing, Herder, Wieland und andere, die auf ihren Bahnen gegangen sind, haben hierin große Verdienste. Empfehlenswert sind von dieser Seite die Charakteristiken der vornehmsten Dichter aller Nationen, als Nachtrag zu Sulzer's Theorie der schönen Künste, Leipzig 1792—1808, 8 Bde. Eine lehrreiche Probe, wie neuere Dichter erklärt werden müssen, giebt Delbrück's Schrift Über das Schöne, eine Untersuchung, nebst Erklärung einiger Klopstock'schen Oden, Berlin 1800. Möchte sie sich nur über mehrere Oden oder auch Stellen des Messias verbreitet haben, da sie ähnliche Arbeiten, z. B. von Cramer, weit übertrifft. Größern Umfang haben K. H. C. Pölitz, Vorlesungen über Fragmente aus deutschen Autoren als Versuche der Interpretation für die reifere Jugend, Görlitz 1800. Desgl. Sauer's u. Neuhofer's Vorlesungen über deutsche Klassiker zum Gebrauch in höheren Lehranstalten, 2. Tl., Tübingen 1810.

[Unter den neueren Erklärungen sind hervorzuheben: *Götzinger, Deutsche Dichter, 2. Teil, Leipzig. Große, Auswahl Klopstock'scher Oden, Aschersleben. Grube, Ästhetische Vorträge, Iserlohn. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen, 5. Teil, Leipzig. *Eberhardt, K., Die Poesie in der Volksschule, 1. u. 2. Reihe, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Hartert, Auswahl aus Schiller's Gedichten, Kassel u. Göttingen. Kehrein, Handbuch deutscher Prosa, 2. Tl., Leipzig. Lüben u. Nacke, Einführung in die deutsche Litteratur, 3 Tle., Leipzig. Viehoff, Goethe's Gedichte erläutert 2c., Stuttgart. Weismann, Uhland's dramat. Dichtungen, Frankf. Werneke, Klopstock, Soest. Düntzer, Erläuterungen zu den deutschen Klassikern (Goethe, Wieland, Schiller, Herder, Klopstock, Lessing, Uhland.) Bibliothek der deutschen Nationallitteratur des 18. u. 19. Jahrh. mit Einleitungen und Anmerkungen, Leipzig. Viehoff, Schiller's Gedichte in allen Beziehungen erläutert 2c., 5 Teile, Stuttgart. Tobien, Erklärung ausgewählter Gedichte von Schiller, Elberfeld. Haselmeyer, F. v. Schiller's ausgewählte Gedichte erläutert, Würzburg. Hofmeister, Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke, Stuttgart. Saupe, Goethe's und Schiller's Balladen und Romanzen erläutert, Leipzig. Gruppe, Leben und Werke deutscher Dichter, Leipzig. Armknecht, Eklogen, Emden. Leimbach, Ausgewählte deutsche Dichtungen, 5. Teile, Kassel. Kuenen, Die deutschen Klassiker, Köln. Ausführlichere Litteratur über Schiller und Goethe s. d. L. Unflad, München 1878.

Über einzelne Werke giebt es auch eine Reihe zum Teil trefflicher Hilfsmittel. So: Cholevius, Ästhet. und histor. Einleitg. 2c. zu Goethe's Hermann und Dorothea, Leipzig. Funke, Goethe's Herm. u, Doroth., Paderborn. Hiecke, Goethe's Größe in seinem bürgerl. Epos Hermann und Dorothea, Leipzig. Cosack, Lessing's Laokoon, 2. Aufl., Berlin 75. Fischer, Lessing's Nathan d. W., Stuttgart. Ders., Goethe's Faust. Deutsche Rundschau 1877. Döring, Shakesp.

Hamlet, Berlin. Gutekunst, Iphigenie auf Tauris, Stuttgart. Hiecke, Ges. Aufsätze zur deutschen Litteratur, Leipzig. Lucae, Über Schiller's Wilh. Tell, Halle. Meyer, Schiller's Wilh. Tell, Nürnberg. Niemeyer, Lessing's Minna v. Barnhelm, Dresden. Rudolph, Erl. Wörterbuch zu Schiller's Dichterwerken, 2 Bde., Berlin. Strauß, Lessing's Nathan, Berlin. Vilmar, Göthe's Tasso, Frankfurt a. M., u. a.]

120. Behandlung der Theorie.

Den anfänglich mehr gelegentlichen Vorbereitungen folge nun eine eigentliche Theorie der Rhetorik und Poetik.[1]) Sie kann entweder streng wissenschaftlich oder populär behandelt werden. Im ersten Fall wird sie von einer Metaphysik oder Kritik des Schönen als ihrem Grundbegriff ausgehen. Dies ist, da es, sobald die Untersuchung tiefer gehen soll, über die Fassungskraft selbst reifender Jünglinge hinaus liegt, lediglich dem höheren akademischen Unterricht zu überlassen, welcher auch, da die Ästhetiker jetzt mehr als vielleicht je über die letzten Gründe der Geschmackslehre im Streit sind, die verschiedenen Systeme alter und neuer Zeit berücksichtigen muß.[2]) Die Methode, wie sie der erste oder Schulkursus verlangt, muß sich durch Einfachheit und Gemeinverständlichkeit auszeichnen, alle Spekulation, welche selbst talentvolle Lehrer so leicht aus den Hörsälen auf das Schulkatheder übertragen, vermeiden und sich begnügen, die Grundsätze aufzustellen, über welche man, da sie aus den allgemein anerkannten Mustern des Geschmacks entlehnt sind, ziemlich allgemein einverstanden ist. Der Vortrag beschäftige sich nun teils mit dem Material oder dem Stoff, teils mit der Form rhetorischer und poetischer Kunstwerke. Er lehre Erfinden, Ordnen, Einkleiden im Vortragen. (Inventio, Dispositio, Elocutio.) Die Erfindung bahnt die Wege, öffnet die Quellen (locos) der Gedanken und lehrt theoretisch und praktisch über den gewählten Stoff nachdenken, ihn erweitern und ausführen. Auch lehrt sie unterscheiden, welcher Stoff sich zu einer künstlerischen Behandlung eigne, und wie daraus die verschiedenen Gattungen der Beredtsamkeit und Dichtkunst entstehen. Die Anordnung des Stoffs wird teils auf logische Gesetze, teils auf die ästhetische Wirkung, von welcher oft die Ökonomie eines Kunstwerkes abhängt, zurückgeführt. Bei der Darstellung aber durch die Sprache werden sowohl die Vollkommenheiten derselben, welche die Werke der Beredtsamkeit und Dichtkunst mit einander gemein haben und wozu auch die Lehre von den Tropen und Figuren gehört, als die, wodurch sich beide von einander unterscheiden, abgehandelt.[3]) Je mehr überall den Regeln gewählte Beispiele, auch selbst des Fehlerhaften, um das Urteil daran zu prüfen, zur Seite stehen, desto zweckmäßiger, lebendiger und interessanter wird der Vortrag werden. Ohne dies würde eine selbst auswendig gelernte Theorie ohne

Kraft und Wirkung bleiben, wenigstens nie in eine wahre Geschmacksbildung übergehen.[4]) Bei der Wahl dessen, was man als musterhaft aufstellt, werde nie einseitig verfahren. Man hüte sich, das, was die Mode an die Ordnung des Tages gebracht hat, zur Regel des Geschmacks zu machen und zu verlangen, daß, was einer gewissen Zeit als einzigvortrefflich erschien, jeder Zeit so erscheinen soll.[5])

Anmerkung. 1. Ein zusammenhängender Vortrag der Redekunst und Dichtkunst gehörte vormals fast allgemein zu den Teilen des höhern Jugendunterrichts und machte das Wesen dessen aus, was man die schönen Wissenschaften nannte, im akademischen Unterricht aber, — seit A. G. Baumgarten den Namen Ästhetik geprägt hatte, — mit diesem bezeichnete. Selbst die gelehrten oder lateinischen Schulen, welche die neuere Litteratur spröde verschmähten, handelten dennoch (wie Ernesti in seinen Initiis) die Rhetorik, und eben so (wie Scaliger und Vossius) die Ars poetica in Beziehung auf die Redner und Dichter des Altertums ab. — Dies hat sich geändert, und mancher Jüngling verläßt die Schule, ohne selbst von den Hauptmaterien beider Wissenschaften eine Idee zu haben oder die bekanntesten Terminologieen erklären zu können.

2. Lehrer, welche sich schon im Jugendunterricht in metaphysischen Spekulationen verlieren und die bestimmte Theorie einer abgeschlossenen — gewöhnlich neuesten — Schule Anfängern vortragen, verwirren, — wenn sie auch selbst im klaren sein sollten — die Köpfe, statt sie aufzuklären, und machen Jünglinge zu Schiedsrichtern über Streitigkeiten, wovon sie kaum die Elemente verstehen. Auch dies ist eine unglückliche Folge des ästhetisch-philosophischen Sektengeistes. — Und warum soll man denn hier dem höheren Studium nichts übrig lassen?

3. Da überall, besonders auch in dem Unterricht von Jünglingen, die schon der Vollendung der Schulbildung nahe stehen, um so mehr Zeit zu sparen ist, je mehr sich die Gegenstände drängen, so ließe sich gar wohl, was in den Lehrbüchern als getrennt erscheint — Rhetorik und Poetik — wenigstens in vielen einzelnen Materien mit einander vereinigen. Est enim — erinnerte schon Cicero, — finitimus oratori poeta, numeris adstrictior paullo, verborum licentia liberior, multis vero ornandi generibus socius ac paene par. (de orat. 1, 16.) Rhetorik und Poetik haben eben daher

a) beide gemein:

aa) Die allgemeinen Begriffe vom Schönen, wovon sie den Namen der schönen Wissenschaften erhalten haben, welcher — beiläufig gesagt — im Deutschen enger als in dem belles lettres der Franzosen ist, wo er mehr das ausdrückt, was wir jetzt Humaniora nennen.

bb) Die Lehre von den Seelenkräften, welche dabei vorzüglich geschäftig find, so wie die Wirkungen, welche durch sie zunächst beabsichtigt werden.

cc) Die Lehre von den höhern Vollkommenheiten des Stils sowohl im Ausdruck selbst, als im Periodenbau oder im Numerus und Rhythmus. Dies alles gehört zur Beredtsamkeit, welcher Begriff im weiteren Sinn eben sowohl auf den Dichter als Redner anwendbar ist, wo dann nach Entwicklung des Allgemeinen das Charakteristische jeder Gattung sich desto deutlicher machen läßt.

Namentlich gehört dahin die Lehre von den Tropen und Figuren, die, recht behandelt, nichts weniger als eine leere Terminologie der Grammatiker und Rhetoren ist. Schon als Übung des Beobachtungsgeistes, des Unterscheidens des Eigentlichen und Uneigentlichen, des Gewöhnlichen und Ungewöhnlichen in der Bezeichnung der Gedanken, dann des Abstraktionsvermögens und der Fertigkeit in der Subsumtion einzelner Fälle unter allgemeine Begriffe, endlich als Übung des richtigen Geschmacks im Gebrauch der Bilder und der rechten Stellung und Verbindung dieser — nach Cicero's Ausdruck — luminum orationis, kann sie sehr lehrreich und anziehend gemacht werden.

dd) Selbst als Anleitungen zur Anwendung der allgemeinen Gesetze betrachtet, können sie beide von den drei Hauptoperationen, welche allen Werken der redenden Kunst zum Grunde liegen, Invention, Disposition, Elokution ausgehen. Denn auch darin sind sich Redner und Dichter gleich. Gedankenreichtum, — richtiger Plan, — vollkommne Darstellung in der Sprache und dann mündliche Vorträge (Deklamation) — dies sind die Elemente und die Erfordernisse jedes rhetorischen und poetischen Kunstwerks. Nur in der Art, ihnen zu genügen, hat jede Gattung auch ihr Eigentümliches.

b) Die spezielle Materie betreffend handle man

aa) bei der Rhetorik von den verschiedenen Gattungen der Produktionen in ungebundner Rede, in welcher Beredtsamkeit oder höhere Vollkommenheit der Schreibart an ihrer Stelle ist; wozu allerdings außer den eigentlichen Reden, die gleichsam der Hauptsitz der Eloquenz sind, auch dogmatische, historische, dialogische und selbst epistolarische Werke gerechnet werden können, sobald sie sich über den gemeinen Vortrag, welcher bloß für äußere Bedürfnisse und Zwecke berechnet ist, erheben;

bb) bei der Poetik von den einzelnen Dichtungsarten nach den in den Lehrbüchern bestimmten Einteilungen.

Um diesen Plan zu entwerfen und den im Paragr. angedeuteten Forderungen der Methode zu genügen, wird wenigstens der angehende Lehrer die besten Anweisungen zur Rhetorik und Poetik zu Rate ziehen und nach der nähern Kenntnis seiner Schüler beurteilen, was für sie zunächst das Brauchbarste und Wichtigste ist. (Die betr. Litteratur s. weiter unten § 123.)

4. Die Beispielsammlungen erleichtern wenigstens das Aufsuchen und Nachschlagen und bewahren manches zu früh Vergessene auf. Sie sind zugleich als Materialien zur Interpretation und zu Deklamationsübungen brauchbar. (Litteratur s. weiter unten § 124.)

5. Der ästhetische Sektengeist ist so verderblich wie jeder andere. Er bleibe fern vom Jugendunterricht. Alles, was in seiner Art vortrefflich ist, werde anerkannt. Wir haben nicht erst seit ein Paar Decennien von der neuesten Schule gelernt, was Geschmack und richtiger Geschmack sei. Lehrer, welche nur kennen oder nur schätzen, was eben an der Mode ist, bringen sich und ihre Schüler um die schönsten Genüsse aus den herrlichsten Werken der Vorzeit. Was Wunder, daß sie von denen, mit welchen die Blüte der deutschen Litteratur begann, Haller, Gellert, Cramer, Gleim, Klopstock, Kleist u. s. w. nie etwas gelesen haben, oder gar spröde äußern, „daß man sie nicht mehr lesen könne," da sie ja kaum verstatten, Schiller neben Goethe zu stellen, — eine Abgötterei, die niemand mehr als diesem großen Deutschen mißfallen kann, dessen

Werke über sein Leben der beste Beweis sind, wie hoch er jedes Verdienst, und wie er namentlich die Unvergeßlichen ehrt, die jene kaum noch in die Hände nehmen mögen.

Auch Meisterwerke gehören zum Teil ihrer Zeit an, und es giebt sehr wenige, die davon eine Ausnahme machen. Selbst die großen Muster des klassischen Altertums, z. B. die dramatischen, können nur von denen, welche sich in die Altertümer hineingearbeitet haben, was nur wenigen gegeben ist, ganz verstanden und mit dem Wohlgefallen aufgenommen werden, das sie in ihrer Zeit fanden. Man ruft eine verschwundene Zeit nie ganz zurück. Das Nibelungenlied steht in seiner Zeit als ein einziges Werk da und behält als eine heilige Reliquie, schon für die Sprachforschung, hohe Wichtigkeit. Unsrer Zeit wird es — man mühe sich wie man wolle — nie werden, was ihr die in ihr entstandenen Meisterwerke geworden sind. Man wird, der Mode zu gefallen, es preisen, aber wie viele werden die Geduld haben, es zu enden? — „Der Deutsche — sagt Goethe (hear him!) — war auf gutem Wege und wird ihn gleich wieder finden, so bald er das schädliche Bestreben aufgiebt, die Nibelungen der Ilias gleich zu stellen.“ (Über Kunst und Altertum, I. Bd, 3. St. 63.) Klopstock's Messias könnte, jetzt erscheinend, nie die Sensation machen, die er einst gemacht hat, weil die Empfänglichkeit für die Religionsideeen, auf welchen das Ganze ruht, nicht mehr die allgemeine ist. Dennoch bleibt er ein unsterbliches Werk eines unsterblichen Nationaldichters. Wenn man aus solchen Gesichtspunkten frühzeitig die Werke der redenden Künste betrachten lehrt, so macht man den jugendlichen Geist empfänglich, sich jedes Schönen — des inländischen und ausländischen, — des alten und neuen — zu freuen, und sichert vor der Gefahr, durch Einseitigkeit den Geschmack an allem, was eben nicht an der Mode ist, zu verlieren.

121. Praktisch-rhetorische Übungen.

Neben der Theorie sind die eignen Übungen in den verschiedenen Gattungen der ungebundenen Schreibart nach der schon bei der zweiten Stufe dieses Unterrichts angedeuteten Methode (§ 55) unabläßig fortzusetzen. Die Steigerung der Forderungen zeigt sich hier vorzüglich in der Wahl des Stoffs, der Ausführlichkeit und der regelmäßigen Form der Arbeiten. Nicht bloß sogenannte Chrieen oder Reden im strengern Sinn nach einem feststehenden Typus, wie ihn die älteren Regelbücher aufstellten und dadurch alle freie Bewegung des Geistes hemmten, vielmehr Aufsätze aller Art gebe man auf[1]) und lerne an dem Gelingen oder Mißlingen das natürliche Talent seiner Schüler kennen, das den einen mehr für diese, den andern für eine andere Gattung eignet. Was aber das Wesen jedes guten Vortrags ausmacht — Ordnung, Zusammenhang der Ideeen, Klarheit, Beobachtung des Schicklichen und edle Sprache — werde überall als das Wichtigste betrachtet und besonders in erster Hinsicht der Lehrling zum regelmäßigen Denken und Disponieren[2]), unter anderm auch durch Ausziehen der Disposition aus sehr logisch geordneten fremden Aufsätzen und Reden angehalten. Dagegen kann man gegen die Auswüchse einer noch ungeregelten Phantasie, einer übermäßigen Fülle von Worten und das lebhaften Köpfen gewöhnliche Hinüberstreifen in das Poetische weit nach-

sichtiger sein. Diese Fehler selbst verraten wenigstens Anlage und Reichtum von Ideeen und Bildern, der auch hier immer besser als Armut ist.[3]) Übrigens sei der Lehrer auch der Leiter der deutschen Lektüre seiner Schüler, welche geregelt eben so viel zur Bildung, als ungeregelt zur Verderbnis des Geschmacks beitragen kann.[4])

Anmerkung. 1. Der größte Teil der Übungen, welche schon auf der zweiten Stufe des Unterrichts oder in den mittleren Klassen zweckmäßig waren, kann auch auf den höheren Stufen fortgesetzt werden — nur ausgedehnter und schwieriger. Namentlich gehören für diesen Kursus:

a) Bearbeitungen historischer Aufgaben. Schilderungen merkwürdiger Begebenheiten — bald streng geschichtlich, mit Benutzung der Quellen verbunden, bald mehr aus der Phantasie, also Wahrheit und Dichtung gemischt. (Leonidas bei Thermopylä. Alexander und Darius. Cato und Utica. Totenfeier des Germanicus, Pariser Bluthochzeit. Luther vor Carl V. — Der Einzug der Verbündeten in Paris u. s. w.)

b) Schilderungen und Scenen aus dem Menschenleben. — (Befreiung eines Galeerensklaven — Empfindungen eines Sehendgewordnen — Wiedererwachen eines Scheintoten — Festfeiern — Rückkehr aus der Freiheitsschlacht in der Eltern Haus.)

c) Charaktergemälde. — Bald aus der Geschichte; — bald aus dramatischen oder epischen Werken, (Achill — Ulyß — Hektor — Aeneas — Dido — Nathan der Weise — Marinelli — Tell — die Jungfrau von Orleans — Egmont — Iphigenia — Götz von Berlichingen); — bald idealisierte Charaktere in Theophrast's und La Bruyere's Manier.

d) Schilderungen aus der Natur. (Der Ätna — Vesuv — ein Sturm — das Erdbeben — Landschaften.)

e) Prosaische Dichtungen — Fabeln — Parabeln.

f) Dialogen in bestimmten Situationen. Lucianische Gespräche.

g) Fortgesetzte Übungen im Briefschreiben (s. § 56.) — nicht sowohl von gemeinen Geschäftsbriefen — als solchen, an welchen die Empfindung und die Reflexion über bestimmte Situationen mehreren Anteil hat, besonders um den Sinn für das Schickliche zu üben. Auch Begebenheiten können in Briefform zwischen den handelnden Personen eingekleidet werden.

h) Zergliederungen und mit Urteil verbundene Darstellungen ästhetischer Werke, Gedichte, Abhandlungen, Schauspiele.

i) Parallelen (Nekromantien bei Homer Od. XI. Virgil. Aen. VI. Lucian VI, 570. Statius VI, 406. Valerius Flaccus I, 730. Seneca Oedip. 548. — Schilderungen der Fama bei Homer, Ovid und Virgil. — Das Schild des Achill, des Herkules, des Aeneas bei Homer, Hesiod, Virgil. — Virginius bei Livius, Odoardo bei Lessing.)

k) Eigentliche Reden. So wenig als möglich wähle man die allgemeinen trivialen Themata (Lob der schönen Wissenschaften. Wert der Tugend, des Fleißes, der Dankbarkeit. Stärke des Charakters. Schönheit der

Natur u. s. w.). Sie führen, da das Nachdenken darüber so leicht scheint, und was Horaz communia proprie dicera nennt, so schwer ist, zu seichtem Alltagsgeschwätz. Wie bei den lateinischen höheren Aufgaben, werde auch hier die Situation gegeben. Die Reden haben einen bestimmten Zweck etwas zu erlangen, abzuwehren, durchzusetzen, historische oder idealisierte Personen anzuklagen, zu lobpreisen, zu verteidigen. Aus der Lage, in welche man den jungen Redner durch Besprechen des Stoffs versetzt hat, komme ihm die Begeisterung. (Er denke sich, er sei Josef vor seinen Brüdern — Brutus im Kreise der Mitverschwornen — Hannibal vor der Schlacht bei Zama — Seneca vor Nero — Galiläi im Gefängnis — ein junger Fürst, der zum ersten Mal zu seinem Volke spricht — ein Schweizer, der den Tod des Landvogts seinem Kanton ankündigt.) Auch das jetzige Leben bietet Stoff die Fülle: Ein Deputierter zu einer Volksversammlung — ein Feldherr an das Heer vor der Schlacht, nach der gewonnenen, verlornen Schlacht — ein Sprecher der Bürger in einer frei gewordnen Stadt — ein Sohn bei der Jubelfeier seiner Eltern — ein Trauerredner am Grabe eines edlen Jünglings, eines verdienten Mannes u. s. w. Erst später gehe man zu mehr didaktischen Reden über und lehre dabei die Form oder Technik derselben als Kunstwerke nach ihren wesentlichen und außerwesentlichen Teilen kennen.

2. Kann gleich auf dieser Stufe dem Jüngling schon angemutet werden selbst zu denken und zu erfinden, so muß ihn dennoch die Anleitung dazu bei allen einzelnen Arten und Aufgaben nicht zu früh verlassen. Es kommt oft nur darauf an, ihm Winke zu geben, den Weg zu zeigen, und er wird ihn bald weiter verfolgen. Auch das Meditieren ist eine Kunst, über die man Regeln geben kann. Ein recht lehrreicher Aufsatz, der dem Lehrer zu diesem Zweck sehr zu statten kommen dürfte, findet sich in Garve's vermischten Schriften über die Kunst zu denken, 2. Teil S. 245. In den Rhetoriken der Alten (Cicero, Quintilian) handeln davon die Kapitel de inventione.

3. Die Beurteilung und Korrektur schließe sich hier stets an die schon bekannten oder dabei mitzuteilenden Kunstregeln an. Überall sei sie mit Gründen begleitet, eine stete Anwendung der Kritik und Urteilskraft. Nicht daß etwas gut oder schlecht, angemessen oder unschicklich und geschmacklos, sondern warum, nach welchem Gesetz es dies sei, muß der Schüler lernen, damit er dadurch einen Maßstab auch für eigene künftige Kritik fremder Werke und besonders für das Schickliche zeitig Sinn bekomme. Denn — ut in vita sic in oratione nihil difficilius est, quam quid doceat (τὸ πρέπον) videre. (Cic. orat. 21.) Über die Schonung der jugendlichen Beredtsamkeit, wo sie mehr sprudelnder Überfluß als Fülle wird, gab schon Cicero (de orat. 2, 21.), der überhaupt nicht genug von dem Lehrer der Redekunst studiert werden kann, vortreffliche Winke. Weniger schonend sei er gegen die Affektation auch des Purismus und die Nachahmerei des Modestils, damit ein fester Geschmack begründet werde, von welchem sich die Deutschen zu entfernen durch ihre Modesucht so leicht in Gefahr sind. Auch hierüber hat sich neuerlich Goethe sehr bestimmt ausgesprochen, indem er über den vortrefflichen Aufsatz von Ruckstuhl

über die Ausbildung der deutschen Sprache in Beziehung auf neue, dafür angestellte Bemühungen, in der Nemesis 8. Bd. 3. Stück 1816 bemerkt, daß er alles, was und wie es gesagt ist, durchaus unterschreibe.

Am besten ist's, wenn der Lehrer sich bei jeder Gelegenheit, Lektüre, Lebenssituation Themata anmerkt, die sich zu Aufgaben eignen, damit er nicht in Wiederholungen falle. Aufgabensammlungen sind schon im Vorhergehenden angegeben worden.

4. Nichts ist schwerer als die Aufsicht und Leitung des Lesens besonders bei jungen Studierenden. Denn auch hier will der Knabe und Jüngling lieber seiner Neigung als dem Rat der Erfahrnen folgen. Von der moralischen Seite ist der Gegenstand bereits oben (1. Teil § 113 und Beil. IV.) behandelt. Von der intellektuellen ist bei den einzelnen Wissenschaften davon die Rede gewesen. Hinsichts der ästhetischen Leitung und Anordnung wenigstens folgende Ratschläge:

a) Mit den einfachsten Gattungen werde der Anfang gemacht. Für Knaben gehören (Gellert'sche, Lessing'sche) Fabeln, kleine prosaische und poetische Erzählungen, interessante Biographieen, Lieder, selbst gut geschriebene Märchen, woran kein Mangel ist. Dagegen bleibe alles kindisch Tändelnde ausgeschlossen. Allmählich können größere, erzählende und beschreibende Werke folgen — auch leichtere ausgesuchte Schauspiele, immer mit steter Rücksicht auf korrekte und überhaupt musterhafte Sprache. — Mit der unterhaltenden, wonach gewöhnlich zuerst gefragt wird, werde auch die didaktische Prosa verbunden, sobald einige Reife des jugendlichen Geistes ihn dafür empfänglich macht. — An das Epos ist der Jüngling durch Homer und Virgil gewöhnt. Er lerne es nun auch bei den Neuern kennen, — zunächst aber an den leichteren epischen Produktionen von Voß, Goethe, einigen Wieland'schen — da die erhabenen von Klopstock, Bodmer nicht so früh, oder wenigstens nur stellenweise ansprechen können. — Es folge das Drama in seinen höheren Gattungen, wie es in den Meisterwerken eines Lessing, Schiller, Goethe vor uns steht — dann die höhere lyrische Poesie, die erhabene Ode, die größern Werke der historischen und rednerischen Kunst — alles in der Reihenfolge, wie die Theorie und Praxis des rhetorischen Unterrichts fortschreitet. Ein Rückblick in das deutsche Altertum kann, wenn erst Urteil und Geschmack an Werken, die in Sprache und Komposition für unsere Zeit Muster sein sollten, gebildet und befestigt ist, den Beschluß machen. Man studiert die bildenden Künste nicht zuerst an den ägyptischen oder hetrurischen Werken. Man liest nicht den Ennius vor dem Virgil und soll eben so wenig die Nibelungen, die Minnesinger und Meistersänger, oder Gryphius, Opitz und Günther früher studieren, als man weiß, welche Höhe durch allmählichen Wachstum die Kunst in den Werken unsrer vollendeten Klassiker erreicht hat.

b) Da es kaum möglich ist, eine ganz genaue Stufenfolge zu erreichen, am Ende auch einiges Vorgreifen so viel nicht schadet, so wache nun der Lehrer, so viel er irgend vermag, darüber, daß

aa) alles entschieden Schlechte oder sehr Mittelmäßige, oft sogar durch den Inhalt moralisch Verderbliche entfernt bleibe. Später wird es alsdann der bessere Geschmack des Jünglings von selbst verschmähen. Überhaupt ist zu viel leichte Leserei dem gründlichen Studium in aller Hinsicht nachteilig und wird am besten durch recht viele Beschäftigung, die keine Zeit übrig läßt, verhütet. Dann

bb) daß keiner von denen, welche als die eigentlichen Begründer nnd Verbreiter des bessern Geschmacks in Deutschland anerkannt werden müssen, wenn

auch ihre eignen Leistungen von spätern übertroffen würden, dem deutschen Jüngling unbekannt bleibe. Aber nicht ihre Namen allein, auch etwas von ihrem Verdienst, und bei vielen das Köstlichste aus ihren Werken sollte er billig in seinen Bildungsjahren vor und auf der Universität kennen lernen, damit er wisse, was das Vaterland dem früher gereiften Auslande entgegenstellen kann.

cc) Ungerecht sei man nicht gegen dies Ausland. Aber am zweckmäßigsten wird sein Verdienst bei der Theorie der einzelnen Gattungen und der Litteratur durch Anzeige der Hauptautoren und einige Beispiele ins Licht gesetzt.

122. Mündliche Wohlredenheit.

Der Name, welchen die Wissenschaft und Kunst, Gedanken und Empfindungen deutlich, richtig, und in der vollkommensten Sprachen auszudrücken, in allen Sprachen führt — Rhetorik, Oratorie, Eloquenz, Beredtsamkeit, Wohlredenheit — zeigt ihre Hauptbestimmung, zum Reden zu bilden, aufs deutlichste an. Aber gerade diese Bildung, welche ein Hauptgewinn alles Studiums der redenden Künste sein sollte [1]) wird über den untergeordneten Zweck, oder dem Mittel dazu, der Bildung des Stils zum schriftlichen Ausdruck, in dem gewöhnlichen Jugendunterricht fast ganz vergessen. Vergessen wird daneben, daß der Gelegenheiten gut zu reden weit mehr sind, als zum Niederschreiben der Gedanken; und es sieht oft aus, als ob man in jedem Schüler nur einen Schriftsteller bilden wollte, deren Zahl man lieber vermindert als vermehrt sehen möchte. [2]) Die Folge jener versäumten Bildung zur freien mündlichen Wohlredenheit ist, daß selbst viele von denen, die in hoher Vollkommenheit, oder wenigstens richtig und gut schreiben, höchst unbeholfen, wo nicht fehlerhaft sprechen, und wenn dies auch nicht gerade im gewöhnlichen Leben der Fall ist, doch, sobald sie bei irgend einem unerwarteten Anlaß über einen bedeutenden Gegenstand vor andern sprechen sollen, in die höchste Verlegenheit geraten, ja daß selbst solche, deren Beruf das öffentliche Reden ist, nichts, was nicht konzipiert und memoriert ist, vorzubringen wagen. Dies kann zum Teil seinen Grund darin haben, daß sie strengere Forderungen an sich machen, als manche, denen das Talent der freien Rede angeboren zu sein scheint, welches nicht immer mit einer gründlichen Bildung, Gediegenheit der Gedanken und Einsicht in das Wesen einer vollkommenen Rede verbunden zu sein pflegt. Aber es ist eben darum zu bedauern, daß diejenigen, welchen das Wesentliche — Ordnung und Reichtum der Ideeen — nicht fehlt, der Fertigkeit ermangeln, sie mit Leichtigkeit andern mitzuteilen. Darum verbinde man, je weiter der Schüler an innerer Bildung gekommen ist, je mehr Kenntnisse er gesammelt und denken gelernt hat, immer häufiger mit den schriftlichen Übungen in freier Mitteilung der Gedanken, im freien Ausdruck der Empfindungen, im freien Austausch eigener Ideeen mit den Ideeen anderer. Viel Schreiben und viel Lesen, auch von seiten des Stils klassischer Werke, beides ist un-

streitig die Vorschule hierzu; aber nicht zu lange darf es allein dabei bleiben. Jede Lektion giebt einigen Anlaß zum mündlichen Ausdruck, besonders bei der Wiederholung, wenn sie von rechter Art, nicht ein zerstückeltes Antworten auf zerstückelte Fragen, sondern eine vollständige Auskunft auf die vorgelegte Frage ist. Aber die rhetorischen Stunden müssen planmäßig und stufenweise dazu bilden;[3]) wiewohl der lebhafte Kopf und das natürliche Talent manche Stufe überspringen und das Extemporieren oder Improvisieren schneller als man es erwartet sich zu eigen machen wird. Doch sei gegen diese die Kritik am strengsten, damit nicht in ihnen, statt Rednern, gedankenarme, aber wortreiche Schwätzer erzogen werden.

Anmerkung. 1. Maximus studiorum fructus est — sagt Quintilian — et velut praemium quoddam amplissimum longi laboris ex tempore dicendi facultas (Inst. X. c. 7). Auch giebt er mancherlei Ratschläge zur Erlangung dieser Fertigkeit. Eben so urteilt Cicero (d. or. I. 35) von dem Extemporieren (subito dicere) und setzt hinzu, daß, wer viel und sorgfältig schreibe und dann auch Ungeschriebenes aber Gedachtes auszusprechen versuche, bald dahin gelange, daß dies dem Geschriebenen ähnlich werde, und wenn der Redner aus dem Konzept komme (si a scripto discesserit), er mit Leichtigkeit auf der Stelle etwas anderes einschalten und die Lücke ergänzen könne.

Wie können von so vielen Schulmännern solche Stimmen der Meister der rhetorischen Kunst überhört werden? Wie können selbst solche, die vielleicht schmerzlich die Fertigkeit in der mündlichen Wohlredenheit entbehren, nicht wenigstens ihre Schüler durch desto fleißigere Übungen vor diesem Mangel zu sichern suchen?

2. Wie viele, die nie zum Schreiben kommen, etwa die gewöhnlichen Geschäftsaufsätze abgerechnet, haben desto mehr Anlässe zum Reden. Allerdings beschränkt sich die eigentliche öffentliche Beredtsamkeit bei uns meist nur auf die Kanzel. Aber selbst da fehlt die Fertigkeit des freien Vortrags vielen. Sie vermögen nichts ohne Konzept, und manche quälen sich so durch das ganze Leben, weil sie in steter Angst sind, das Gedächtnis könne sie verlassen. Schon Fenélon (traité de l'éloquence de la chaire) empfahl dagegen dem Prediger, die Kunst des prêcher de l'abondance, worin er selbst Meister war, mit dem Memorieren wechseln zu lassen. Denn keinesweges darf sie die sorgfältige Ausarbeitung verdrängen.

Wohlredenheit sollten überhaupt alle Gebildete besitzen — nicht nur, um in der Gesellschaft angenehm, interessant, fließend zu reden, zu erzählen, zu streiten — sondern auch in allen Collegiis deutlich, ordentlich und in einer dem Gegenstande angemessenen Sprache vorzutragen — bei feierlichen Gelegenheiten, was zu sagen ist, frei auszusprechen, ohne Anstoß in Versammlungen ihre Stimme abzugeben, durch die Kraft der Rede die Gemüter zu lenken, selbst im täglichen Leben für den Ratbedürftigen, Traurigen, Verlegenen beredten Rat zu geben und Tröster zu werden. Vermöchten viele vortreffliche Menschen nur auszusprechen, was sie denken und dichten — wie viel Gediegenes würde man

hören. Aber Blödigkeit, eine Folge der Ungeübtheit, fesselt ihre Zunge. Wie ganz andern Eindruck würde auch manche Rede öffentlicher Beamten machen, wenn sie nicht ängstlich vom Blatte abgelesen würde. Selbst große Staatsbeamte sind oft so schüchtern, daß sie jede Periode, die sie öffentlich reden sollen, zuvor aufschreiben müssen. Gerade wir Deutschen stehen darin hinter andern Nationen zurück. Die hohe Perfektibilität des Menschen auch von dieser Seite, die sich in den Improvisatoren Italiens zeigt, ist bekannt. Auch das Altertum kannte sie: Antipater Sidonius multa meditatione effecerat, ut versus hexametros et cujuscumque alterius generis ex tempore funderet. (Cic. d. orat. III. 30.) Die englischen Parlamentsredner bildet nicht minder die frühe Übung.

3. Über die Methode, welche bei einigermaßen Bildsamern am sichersten zum Ziel führen dürfte, folgendes:

a) Schon in früheren Jahren gewöhne man junge Leute zu einem freien ungezwungenen Ausdruck, im Gegensatz der so häufigen Einsilbigkeit. Man halte sie an, was sie eben gehört oder gelesen, zusammenhängend in einer natürlichen Sprache zu wiederholen, und helfe, sobald sie stocken oder verlegen werden, gleich durch seine Worte ein. — Man gebe ihnen, wie ungesucht, Anlässe etwas mit Geschick vorzutragen, zu bestellen, zu referieren. Dadurch benimmt man ihnen die Blödigkeit, welche für viele die Quelle der Unbeholfenheit im Reden ist, und bringt sie zu einem gewissen Selbstgefühl ihrer Kraft. Auch wird dadurch die Zerstreuung gemäßigt, indem der Schüler genötigt ist, seine Gedanken zu sammeln, um sich im freien mündlichen Vortrage nicht zu verwirren. — Selbst die der Jugend angenehmen Sprichwörterspiele, wenn sie nicht bloß pantomimisch sind, haben zu diesem Zweck etwas Bildendes, und es lassen sich dabei mannigfaltige Talente — für das Lächerliche, Naive, Sentimentale, Pathetische und Erhabene entwickeln.

b) Unter den Lektionen, welche indirekt die Fertigkeit in der freien Rede befördern, stehen die historischen oben an. Wenn bei der Wiederholung die Antwort in wirklichen Erzählungen ganzer Begebenheiten besteht, so muß jene gewinnen. — Auch in oberen Religionsklassen kann man versuchen, das vorgetragene Lehrstück zusammenhängend vortragen zu lassen. — In Sprachklassen gehört dahin strenge Angabe des Inhalts, der Gedankenfolge des Gelesenen. — Auch zu Vorträgen, zum Abfragen des Abgehandelten kann man zuweilen die Besten auffordern; durch das alles lernen sie reden und wagen es, zu reden.

c) So vorgeübten Jünglingen gebe man ferner den Rat, das, was sie über ein Thema gedacht, sich, ehe sie es niederschreiben, selbst aufzusagen, teils die Disposition des Ganzen, teils einzelne Perioden — überhaupt laut zu denken.

d) Daran knüpfe man sodann die verschiedenen Übungen selbst. Dahin gehört:

aa) längere Geschichten, wozu man die Materialien gegeben hat, frei zu erzählen. Das Konzept mag allenfalls kurze Andeutungen oder historische Data enthalten;

bb) über eine sehr genaue und sorgfältig durchdachte, wohl selbst mit Andeutung der Hauptgedanken versehene Disposition einen freien, nicht konzipierten Vortrag zu halten;

cc) eine angehörte Rede, Predigt u. s. w., dem Hauptinhalt nach angeben zu lassen. Man hat vorhergesagt, daß man dies erwarte. Auch das schriftliche Anmerken der Hauptgedanken kann bei der Anhörung gestattet werden;

dd) eine unmittelbar gegebene Aufgabe zu einer kurzen Anrede oder Gegenrede, entweder auf der Stelle oder nach einem kurzen Nachdenken darüber, zu lösen. Man imaginiert die Situation, z. B. die Ankunft eines Fürsten — Fürsprache vor einem Richter — Anklage und Verteidigung in einem gegebenen Fall — Aufnahme in eine Gesellschaft — Verteidigung eines angeklagten Freundes — Stillung eines Volksaufruhrs — Abschied eines Lehrers zc.

ee) Dialogen zwischen zwei oder mehreren Personen über ein interessantes Thema, das vorher durchdacht wird, nachdem man über den Gang sich vorläufig vereinigt hat. A. Comenius hat in seiner Didaktik diese Übungen besonders empfohlen, um dabei auch in fremden Sprachen Fertigkeit zu gewinnen.

Übrigens werden die am leichtesten zu einer gewissen Fertigkeit, die Sprache zu handhaben und des Ausdrucks mächtig zu sein, gelangen, die sehr viel und mit Verstand gelesen und besonders viel memoriert haben. Die berühmten italienischen Improvisatoren wissen ihre Nationaldichter wörtlich auswendig, und aus diesen steht ihnen die Fülle der Phrasen — mehr ists oft nicht — zu Gebot.

e) Anfangs sei man bei diesen Versuchen im Urteil sehr schonend und muntere selbst die Schüchternen auf. So bald man aber gewahr wird, daß der Schüler sich seiner oft mehr natürlichen Geschwätzigkeit überhebt und was ihm in den Mund kommt für gut genug hält — wie ja manche geistliche Schwätzer sich ihres Extemporierens ohne alle Vorbereitung rühmen — so werde die Kritik desto strenger und bringe desto mehr darauf, daß nichts eher vorgetragen werde, als bis es gehörig durchdacht und wenigstens disponiert sei.

123. Praktisch-poetische Vorübungen.

Wie viel der entbehrt, dem der Sinn für Poesie und Geschmack an ihren Werken fehlt, und wie genau Gefühl für schöne und erhabene Dichtung mit den edelsten Gefühlen des Menschen zusammenhängt, ist bei der ästhetischen Erziehung ausführlicher gezeigt worden. (1. Teil, S. 117 und besonders die VIII. Beilage.) Wer wird unserm großen Nationaldichter Göthe nicht beistimmen, daß Sinn und Liebe für das Schöne dem Menschen die höchste Ausbildung gewährt, sein Inneres sanfter und heiterer stimmt und das Herz zarten Genüssen aufschließt; indem das Gemüt, durch Ernst und Größe erhoben, bewundernd von den Bildern auf ihre Urheber übergeht und jedes Volk hochachten lernt, bei welchem so richtige Gedanken und so schöne in ihren Werken ausgesprochene Gefühle angetroffen werden. Es ist daher selbst pädagogisch wichtig, diesen Sinn zu wecken und zu nähren,[1]) wenn es gleich vergeblich sein würde, in allen ein Dichtertalent zu entwickeln. Die Theorie der Poetik (§ 120) belehrt über ihr Wesen und die verschiedenen Formen, worin sie in ihren Erzeugnissen erscheint. Die Tendenz der praktischen Übungen ist aber eine dreifache; 1. mit dem Technischen des Versbaues durch eigene Versuche bekannt zu machen; 2. dichterische Werke mit Geschmack lesen zu lehren; 3. das in einzelnen hervortretende Talent aufzumuntern und zu regeln.[2])

Anmerkung. 1. Wie manche neuere Pädagogiker überhaupt gegen die Beschäftigung mit Poesie eifern konnten, dies erklärt sich bloß aus ihrem so einseitigen Streben, alles auf den Nutzen und Gebrauch im äußern Leben zurück-

zubringen, wonach freilich der Erfinder des Spinnrads und der Kartoffelpflanzer, wie in Campe zu lesen ist, mehr Verdienst hat, als der Dichter der Ilias und Odyssee. Freilich ist Poesie oft eine schlechte Spekulation, und wenn es wirklich nichts Höheres giebt als Industrie, so sage man nur geradezu mit Aristophanes (Nub. 648)

τὸ δέ μ' ὠφελήσουσ οι ῥυθμοὶ πρὸς τἄλφιτα;

und mit dem Corydon beim Calpurnius (Ecl. IV. 23) zu dem poetisch gestimmten Jüngling:

Frange puer calamos et inanes desere Musas
Et potius glandes rubicundaque collige corna;
Duc ad mulctra greges et lac venale per urbem
Non tacitus porta! — Quid enim tibi fistula reddet
Quo tutere famem?

Aber man mag dann mit Horaz hinzusetzen:

Haec animos aerugo et cura peculi
Cum semel imbuerit, despera carmina fingi
Posse linenda cedro, et levi servanda cupresso.

Es ist übrigens eine sehr alte und noch täglich sich bewährende Bemerkung, daß fast alle vorzügliche deutsche Stilisten sich in der Jugend mit Poesie beschäftigt haben. Sie hat überhaupt so viel Analoges mit dem jugendlichen Geist; bringt Lebendigkeit in die Vorstellungen, Reichtum in die Sprache, und es wird das Lesen der Dichter von den größten Rhetorikern aus eben diesem Grunde empfohlen.

2. Dreifache Tendenz der praktischen Übungen.

a) Das Technische der Verskunst. — Warum sollen es junge Studierende in den poetischen Werken der Griechen und Römer kennen lernen und in der Muttersprache fremd damit sein? Sie müssen einen Begriff von der freilich nicht so bestimmten Prosodie und den Gesetzen unserer Silbenmessung bekommen, auch die Sprache in ihrer großen Bildsamkeit für die Nachahmung antiker Silbenmaße kennen lernen.

Hilfsmittel sind außer den prosodischen Abschnitten in den besseren Sprachlehren: Moritz, Versuch einer deutschen Prosodie, Berlin 1788 und J. H. Voß, Zeitmessung der deutschen Sprache, Königsberg 1803. Für den Schulzweck: G. F. Grotefend, Anfangsgründe der deutschen Prosodie als Anhang zu Roth's deutscher Sprachlehre, Gießen 1815.

Über deutsche Metrik: C. Hörstel, Versuch einer deutschen Verskunde, Leipzig 1805; kürzer: Petri's Vorkenntnisse der Verskunde d. Deutschen, Pirna 1809. J. G. Schütz, Versuch einer Theorie des Reims nach Inhalt und Form, Magdeb. 1802. [Freese, Deutsche Prosodie, Stralsund 1837. Koch, Figuren u. Tropen und die Grundzüge der Metrik, Jena, 5. A., 1878. Minckwitz, Lehrbuch der deutschen Verskunst ꝛc., 5. Aufl., 1863. Niemeyer, Abriß der deutschen Metrik, 4. Aufl., Dresden 1877. Rohde, Wesen und Formen der Dichtkunst, Leipzig 1870. Schneider, System. u. gesch. Darstellung der deutschen Verskunst, Tübingen 1861. Benedix, Das Wesen des deutschen Rhythmus, Leipzig 1862. Viehoff, Vorschule der Dichtkunst, Braunschweig 1860. Wander, A B C der Verslehre, Leipzig 1865. Weidenbach, Deutsche Verslehre, Mainz 1864. Buchner, Deutsche Dichtung, 3. Aufl., Essen 1876. Kleinpaul, Poetik, 4. Aufl., Barmen 1869. Gottschall, Poetik, 2 Bde., 2. Aufl., 1870. Köpert, Lehrbuch der Poetik, 2. Aufl., Leipzig 1869. Lange, Deutsche Poetik,

3. Aufl., Berlin 1870. Sutermeister, Leitfaden der Poetik, Zürich 1865. Uschold, Lehrbuch der Poetik, 4. Aufl., München 1865. W. Wackernagel, Poetik, Rhetorik und Stilistik, Akademische Vorlesungen, herausgegeben von Ludwig Sieber, Halle 1874. Bayer, Poetik 1882.]

b) Die Lesung und Erklärung der Dichter — sei es in der deutschen oder einer fremden Sprache — geht zwar, wie die Erklärung jedes andern Schriftstellers, von der grammatisch-logischen Darlegung des Wortsinnes aus. Da dieser aber durch die oft nur in der Poesie gebräuchlichen Ausdrücke und Wortverbindungen häufig schwerer als in den Prosaisten zu erkennen ist, so hat man zunächst dahin zu sehen, daß der Text richtig verstanden werde. Schon dies führt zu Bemerkungen über das Eigentümliche der Poesie. Nächstdem unterscheidet sich die poetische Darstellung von der gewöhnlichen durch den höhern Grad der Versinnlichung, welche teils tropische Bezeichnungen, teils Bilder und Vergleichungen herbeiführt. Da ferner der große Dichter eine Welt von Ideeen und Kenntnissen aller Art in sich trägt, da ihm alle Zeitalter seinen Bilderstoff liefern, er aber dies alles auch bei andern als bekannt voraussetzt, so bedarf es oft noch mehr als bei den Prosaisten der Erläuterungen aller Art, bald aus dem Fabelkreise, bald aus der Geschichte alter und neuer Zeit, selbst aus seinem eignen Leben, aus welchem sich seine Gedanken und Worte erklären. Endlich aber ist auch oder soll wenigstens jedes größere und kleinere Gedicht ein Kunstwerk sein und als solches Interesse und Affekten aller Art erregen. Wodurch es nun dieses bewirkt, muß theoretisch entwickelt werden.

c) Die Versuche, die man bloß machen läßt, um Prosodie und Metrum anschaulich zu machen und das Ohr daran zu gewöhnen, haben mehr das Mechanische zum Zweck. Dabei zeigt sich aber auch oft die wirkliche Anlage zum Dichten und die erste Erscheinung des Talents. Zwar pflegt es sich anfangs zu verbergen. Junge Dichter, die mehr als Reimer sind, suchen das Geheimnis. Große Dichter brachten auf Schulen ihre ersten Versuche selten oder nur verstohlen ihren Lehrern und verbanden sich eher mit gleichgestimmten Freunden. Man ahndete in Schulpforte nicht, daß Klopstock da schon die Idee seines Messias empfing. — Aber wenn auch der Lehrer die Bescheidnen zart behandelt, so kann er doch allgemeine Versuche veranlassen. — Anfangs metrische Übersetzungen — dann Nachbildungen vorzüglicher Dichterstellen — endlich eigne Arbeiten. Selbst wenn nichts Vorzügliches geleistet wird, haben diese Versuche im Deutschen doch alle die Vorteile, welche schon oben bei den ähnlichen Übungen in der lateinischen Poesie (§ 112, 1. F.) angeführt sind — besseres Verständnis der Dichter, Vertraulichkeit mit ihren Formen, Gefühl für unsre Sprache, ihre Kraft, ihren Reichtum, ihren Wohllaut. Nur wo das Dichten zu einer Art von Leidenschaft wird, und der Anfänger, Notwendiges und Wichtigeres versäumend, sich zu sehr in seinen Produktionen gefällt und schon nach einem Verleger umsieht, kann ihm die Kritik nicht oft und wohlmeinend genug zurufen:

mediocribus esse poetis
non homines, non di, non concessere columnae.

N. vergl. Welker's Bemerkungen über einen wichtigen Gegenstand des Gymnasialunterrichts, Gießen 1813, und im Magazin für Philol. und Pädagogik, Stendal 1797, S. 110: Über die Dichtkunst als Gegenstand des Schulunterrichts.

124. Deklamation und Aktion.

Die Kunst des Redners und Dichters entwickelt sich erst ganz vollständig in dem vollkommensten mündlichen Vortrage oder der körperlichen Beredtsamkeit, welche die Deklamation und Aktion

in sich faßt, womit daher auch schon die älteren Kunstlehrer ihre Theorieen zu beschließen pflegten. Man hat sie von jeher zu dem gerechnet, worüber eine wissenschaftlich zu bildende Jugend zu belehren und worin sie zu üben wäre, und eben daher schon in früheren Zeiten in Schulen einen hohen Wert auf Redeübungen gelegt. Sie geht von den einfachsten Elementen des richtigen Sprechens und Lesens aus, und ihre Vorübungen gehören zu dem, was allen Stufen des Sprachunterrichts gemein ist. Je mehr der Geist des Schülers heranreift, um den Sinn ausgesuchter prosaischer und dichterischer Stellen zu fassen, desto mehr wird er auch unter einer planmäßigen Anleitung und durch das Anhören und Anschauen guter Muster fähig werden, nicht nur den logischen, sondern auch den oratorisch-ästhetischen Forderungen eines vollkommenen Vortrags zu genügen, wenn gleich die dazu unentbehrlichen physischen Anlagen, das Organ der Stimme, die Stärke der Brust, der angeborne Sinn für Wohllaut, nicht in seiner Gewalt stehen. Die Hauptsache bei der Bildung zu jener Vollkommenheit ist der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; die deutliche Belehrung, worin das Ausdrucksvolle und dem Sinn Angemessene in der Accentuation, in der Modulation der Stimme und in dem Tonmaß liege, und was in dieser Hinsicht jede Gattung der rednerischen und dichterischen Kunstwerke fordere. Wenn dies manche ein natürliches Talent und ein richtiges Gefühl auch ohne Regel lehrt, so bedürfen es doch die meisten, darin unterrichtet zu werden. Mit der mimischen Kunst oder der Aktion verhält es sich ebenso. Nur durch richtige Einsicht in das, was die Geberdensprache darstellen kann und soll, und wie sich ihre Bestrebungen nach Ort, Zweck und Umständen — Gesellschaftskreis, Rednerbühne, Kanzel, Theater — modifizieren müssen, werden sie teils vor leeren Gestikulationen, teils vor kindlichen Versinnlichungen der Gedanken, teils vor niedrigen Übertreibungen gesichert werden.

Anmerkung. Was den pädagogischen Standpunkt anbetrifft, und wiefern in Schulanstalten Redeübungen einen Wert haben, wird der Gegenstand einer Untersuchung im folgenden Abschnitt werden. Hier nur einige methodologische Bemerkungen.

1. Man läßt sehr allgemein in Schulen und häuslichen, selbst weiblichen Erziehungen — deklamieren, wie man es nennt. Aber oft geschieht es ohne allen Plan und besteht in einem mit Gestikulationen begleiteten Hersagen memorierter Stücke. Dies kann wenigstens zu nichts, was auch nur von fern einer Kunst gliche, führen, da durchaus kein Stufengang in der Bildung dabei beobachtet wird. Ehe an die höhere Vollkommenheit selbst im Lesen gedacht werden kann, muß die Deutlichkeit der Aussprache, die logische Richtigkeit, die Angemessenheit des ganzen Tons zum Inhalt eine Fertigkeit geworden sein. Jedes zum Deklamieren gegebene Stück muß erst wiederholt und fehler-

los in allen jenen Rücksichten gelesen werden, wie ja selbst die Schauspieler mit Leseproben anfangen, worüber unter anderm Goethe im Wilhelm Meister, und Iffland an mehreren Orten viel auch auf junge Redner Anwendbares gesagt haben. Hierzu sollte man nicht bloß, wie zu häufig geschieht, poetische, am wenigsten schwere und hohe lyrische, sondern eben so oft prosaische Stücke wählen. (M. s. oben Kap. II. § 45 a. E. u. Anm. 4.)

2. Erst auf solche mit fortgesetzter Organbildung verbundene Vorübungen und auf Versuche an den leichtesten Aufgaben folgt dann die Bildung zur höheren Vollkommenheit, teils durch Regeln, wie sie die besten Theorieen enthalten (s. am Ende des Paragraphen), teils durch Übungen nach einem bestimmten Plan und im Verhältnis der steigenden Kraft und Einsicht. Das Einfache — die Fabel, die Erzählung, das Lied, zuerst — das Hohe, Lyrische, Dramatische, Epische zuletzt. Der Übung stehe aber stets das Urteil zur Seite. Dasselbe Stück werde so lange wiederholt, bis der Vortrag ganz befriedigt. Aus dem gemeinen Perorieren in den Schulklassen kommt kein Gewinn und oft macht sich der Lehrer nur dadurch bequeme Zeit, damit die Stunden vergehen.

3. Die Aktion sollte eigentlich nur die öffentliche Rede begleiten. Der bloße Vorleser wird selbst als Deklamator leicht dabei unnatürlich und mißfallend. Sie fordert weitern Raum, — eine Rednerbühne, einen Schauplatz.

Fast mehr noch wird bei ihr in den gewöhnlichen Jugendübungen gefehlt, weil man entweder glaubt mit dem Hin- und Herbewegen der Arme und Hände sei alles gethan, oder sich einbildet, die Geberdensprache müsse eine vollständige Malerei der Gedanken und Empfindungen sein, wodurch sie, gleich geschmackloser musikalischer Malerei, in offenbare Lächerlichkeiten verfällt. Man lehre den Knaben, so oft vom Auge, vom Herzen, von der Sonne, von dem Grabe die Rede ist, das alles durch die Hand zu bezeichnen und selbst das Übersinnliche überall bildlich darzustellen. Wer in einer so schweren Kunst unterrichten will, müßte sehr vorzügliche Muster gesehen, oder doch eine gute Theorie studiert, wenigstens ein Werk wie Engel's Mimik gelesen haben. Durch sie würde er auf richtigere Ansichten von der körperlichen Beredtsamkeit kommen.

Zu den litterarischen Hilfsmitteln, welche das, was hier nur angedeutet werden konnte, weiter ausführen, gehören die theoretischen Schriften über Deklamation und Aktion. Zu den besseren zählt man — außer dem, was die Werke der Klassiker (Cic. de orat. III. 56. Quintilian Inst. lr. XI.) schon darüber enthalten, — H. G. B. Franke, über Deklamation, 2 Teile, Leipzig 1789—94; Löbel, Anleitung zur Bildung des mündlichen Vortrags ꝛc., Leipzig 1793; Sheridan, über Deklamation oder den mündl. Vortrag ꝛc., aus dem Engl. von R. C. Löbel, 2 Teile, Leipzig 1793; F. Rambach, Fragmente über Deklamation, 2 Stück, Berlin 1800; Bielefeld, über die Deklamation als Wissenschaft, Hamburg 1801; J. G. Pfannenberg, über die rednerische Aktion mit Beispielen ꝛc., Leipzig 1796; Engel's Ideeen zu einer Mimik, 2 Teile, m. Kpf., Berlin 1785. Auch vergl. man Bernhardi's Sprachlehre,

Teil 2, S. 243 ff. [Dr. Heiland, (Mützell, Zeitschrift 1856, S. 77). Dr. Jordan, (Mützell, Zeitschrift 1857, S. 842. Curtmann, Abhandlungen in der Pädagog. Vierteljahrsschrift von Schnitzer 1847 1., 1848, 1. Palleske, die Kunst des Vortrags, Stuttgart 1880.]

Für Anfänger kann man alle die kleinen Sammlungen von Liedern, Fabeln, Erzählungen, dergleichen Claudius, Wagner, Hartung, Splittegarb, Hörstel, Betty Gleim, Aue, Bacmeister, Colshorn und viele andre geliefert haben, und deren jede Messe neue bringt, benutzen.

Für Geübtere geben fast alle die oben genannten Schriften Materialien im Überfluß. Planmäßig haben noch am meisten, wiewohl nicht überall sich treu, ihre Sammlungen angelegt: Rambach, Im Odeum, 4 Teile, Berlin 1809; Oels, Nützliche Anthologie zum Deklamieren, Berlin 1812; Seidenstücker, in der Eutonia, oder dekl. Lesebuch, Dortmund 1810; Th. Heinsius, Im Bardenhayn, 2. Aufl., 3 Teile, Berlin 1809; K. A. Förster, Samml. für Deklamationsüb., Dresden 1820; H. A. Kerndörfer, Handb. der Deklamation, 3 Bde., Leipzig 1813—15 und mehrere Sammlungen von Solbrig. [Benedix, Auswahl d. Ged., Leipzig 1864. Berthelt rc., Sammlung, Leipzig 1864. Bonnel, Auswahl, Berlin 1870. Bühren, Sammlung, Troppau 1870. Dietlein, Perlen, Stuttgart 1868. Echtermeyer, Auswahl, 24. Aufl., Halle 1881. Goedeke, Deutschlands Dichter von 1813—43, Hannover 1844. Götzinger, Dichtersaal, 7. Aufl., Leipzig 1870. Ders., Liedergarten, 2. Aufl., Leipzig 1855. Gottschall, Blütenkranz rc., 7. Aufl., Breslau 1870. Hiecke, Auswahl, Halle 1863. Hoffmann, Unsere volkst. Lieder, 3. Aufl., Leipzig 1869. Hülstett, Sammlung ausgewählter Stücke rc., Leipzig 1851 — 65. Ferner Sammlungen von Keller, Kastein, Kellner, Knauth, Krüger, Lüben, Riehl und Kienholz, Schenkel, Schmid, Schwab, Volckmar, Wackernagel, Weineck, Wendt, Widmann, Wolff, Fricke u. a.

125. Litteratur der redenden Künste und der deutschen Prosaisten und Dichter insonderheit.

Je mehr es der Fehler des Zeitalters und gerade unsrer Nation ganz vorzüglich ist, nur bei dem Neuesten zu verweilen und das frühere Verdienst zu vergessen, desto mehr ist zu wünschen, daß der Unterricht heranreifender Jünglinge diesem Fehler entgegenarbeite. Außer dem, was dazu gelegentlich in dem mittleren und höheren Unterricht in der deutschen und in fremden Sprachen geschehen kann, giebt dazu die Theorie der Rhetorik und Poetik die natürliche Veranlassung, indem bei jeder ihrer Gattungen und Arten die genannt werden können, welche sich darin ausgezeichnet haben, und aus denen man auch die Beispiele zu wählen hat. Leidet indes die Zeit einen eignen Vortrag der deutschen Kulturgeschichte in ästhetischer Hinsicht, so verdient sie dies ja wohl eben so sehr, als die Litteratur der Griechen und Römer, ja in Hinsicht des allgemeinen Interesses für alle, welche sich dessen, was auf vaterländischem Boden erwachsen ist, freuen sollten, in einem noch höheren Grade. Denn wahrlich, so fremd waren dem Griechen und Römer seine früheren Schriftsteller nicht, als vielen Deutschen, die zu der gebildeten Klasse gehören wollen, die unsrigen sind. Bei dem Vortrage einer solchen deutschen

Litteraturgeschichte darf wieder, wie bei aller Geschichte, nicht vergessen werden, daß man von einer allgemeinen Übersicht ausgehen, die Hauptperioden angeben und sie durch die merkwürdigen Namen bezeichnen muß. Bis auf die Zeiten des reineren Geschmacks, welcher bei uns bekanntlich sehr spät (1730—40) eintrat, wird man nur summarisch verfahren und chronologisch die wichtigsten nennen können. Von da an wird das erweiterte Gebiet in wissenschaftliche Felder zu teilen sein. Bloße Namen haben wenig Interesse. Eben so wenig Register aller Schriften. Diese geben die bekanntesten Handbücher vollständig genug. Das Hauptverdienst, das eigentümliche Talent, das Wichtigste oder die wichtigsten Werke — kurz, charakteristisch, interessant durch ausgehobene Stellen, durch biographische Denkwürdigkeiten u. s. w. dargestellt — das ist die Hauptsache. Alles Weitere und Breitere werde dem Litterator überlassen.

Die vorhandenen Hilfsmittel können selbst für den weniger unterrichteten Lehrer vollkommen ausreichen.

E. J. Koch, Grundriß einer Geschichte der Sprache und Litteratur der Deutschen von den ältesten Zeiten bis auf Lessing's Tod, I. 2. Band, Berlin 1796—1798. Mit biographischen Notizen und Charakteristiken begleitet (Küttner's) Charaktere deutscher Dichter und Prosaisten, 2 Teile, Berlin 1781. F. Horn — oft einseitig absprechende — Geschichte u. Kritik der deutschen Poesie und Beredtsamkeit, Berlin 1805, so wie dessen Poesie und Beredtsamkeit der Deutschen von Luther bis zur Gegenwart, 1.—3. Bd., Berlin 1822—24. L. Meister's Charakteristik deutscher Dichter und Prosaisten, 2 Bde., m. Kpf., Zürich 1785—87. Th. Heinsius, Teut. 4. Teil, auch einzeln unter dem Titel: Geschichte der Sprach-, Dicht- und Redekunst der Deutschen, 3. Ausg., Berlin 1823. J. D. B. Preuß, die schönen Redekünste in Deutschland. Historischer Grundriß für obere Klassen und zur Selbstbelehrung, I. 2. Teil, Berlin 1816. Fr. Schlegel, Geschichte der alten und neuen Litteratur. Vorles., gehalten zu Wien 1812, 2 Bde., Wien 1815 und J. G. Kunisch, Handbuch der deutschen Sprache und Litteratur seit Lessing, 3 Teile, Leipzig 1822—24. [Buchner, Lehrbuch der Geschichte d. d. Nationallitt., 3. Aufl., Mainz 1871. Gervinus, Gesch. d. d. Dichtung, 5 Bde., 5. Aufl., Leipzig 1871. Goedecke, Grundriß zur Gesch. d. d. Dichtung, Dresden 1871. Ders., Übersicht der Gesch. d. d. Dichtung, Dresden 1862. Ders., 11 Bücher d. Dichtung, Leipzig 1869. Gottschall, d. d. Nationallitteratur in der ersten Hälfte des 19. Jahrh., 3 Bde., 2. Aufl., Breslau 1861. Hahn, Gesch. der poet. Litteratur der Deutschen, 4. Aufl., Berlin 1868. Honegger, Litteratur u. Kultur des 19. Jahrh., Leipzig 1865. Kluge, Gesch. d. d. Nationallitt., Altenburg. Koberstein, Grundriß der Gesch. d. d. Nationallitt., 3. Bd., 5. Aufl., 1872. Kriebitzsch, Vorschule der Litt.-Gesch., Berlin 1868. Kurz, Gesch. d. d. Litteratur. König, deutsche Litteraturgesch., Leipzig 1878. Oeser, Gesch. d. d. Poesie in Umrissen und Schilderungen, 2. Teil, Leipzig 1859. Pischon, Leitfaden zur Gesch. d. d. Litt.,

13. Aufl., Leipzig 1868. Pütz, Übersicht der Gesch. der d. Litt., Koblenz 1864. Raumer, Handbuch zur Gesch. d. Litt., 4 Teile, Leipzig 1864. Roquette, Gesch. der d. Litt. 2 Bde., Stuttgart 1863. Schäfer, Grundriß der Gesch. der d. Litt., 11. Aufl., Bremen 1870. Scherr, Allgem. Gesch. der Litt., 2 Bde., 3. Aufl., Stuttgart 1869. Jul. Schmidt, Gesch. d. geist. Lebens in Deutschland, 2 Bde, Leipzig 1864. Viehoff, Handb. der d. Nationallitt., 3 Teile, Braunschweig, 5. Aufl., 1870. *Vilmar, Gesch. der d. Nationallitt., 14. Aufl., 1871. Wackernagel, Gesch. der d. Litt., neue Aufl., 1878. Bernhardy, Grundriß der griech. Litt., 2 Bde., Halle 1867. Teuffel, Gesch. der röm. Litt., Leipzig 1869.]

Lexikographisch sehr reichhaltig ist K. H. Jörden's Lexikon deutscher Dichter und Prosaisten, 4 Bde. und 2 Suppl. Bde., Leipzig 1808—18. [Rudolph, Schiller-Lexikon, 2 Bde., 1869. *Sehrwald, Deutsche Dichter und Denker, 2. Aufl., Altenburg 1883.]

Neuntes Kapitel.

Von dem Unterricht in der Religion und Moral.

126. Verhältnis religiöser Erziehung und religiösen Unterrichts.

Erziehung zur Religion und Sittlichkeit ist allerdings etwas von dem Unterricht in der Religion und Moral Verschiedenes, aber keineswegs zu Trennendes. Wenn sich die Erziehung vorzüglich die Erweckung und Belebung frommer und sittlicher Gefühle und Gesinnungen zum Ziel setzt: so will der Unterricht den Verstand mit den höchsten Gegenständen aller Erkenntnis beschäftigen und den Menschen zur klaren Einsicht seiner Bestimmung und seiner Pflichten bringen. Soll das erste nicht ein bloß dunkles Gefühl erzeugen, so muß der Begriff die Empfindung leiten; soll der Verstand an dem Übersinnlichen Interesse finden, so muß das Herz dafür erwärmt und das Bedürfnis, sich in einem Verhältnis zu dem Unsichtbaren zu denken, in das Innerste der Seele aufgenommen sein. Wenn man bloß von der Allgemeinheit dieses Bedürfnisses ausgeht und sich erinnert, daß auf allen Stufen menschlicher Kultur religiöse Vorstellungen und religiöse Bestrebungen gefunden werden: so scheint die Aufgabe, Religion in dem jugendlichen Gemüt zu begründen und Teilnahme an diesem Unterricht zu erwecken, nicht schwer. Aber wenn man die individuelle Lage der meisten, die Hindernisse von außen, die eigentümliche Art, wie etwas von allem Irdischen und Sinnlichen so ganz Verschiedenes behandelt und gepflegt sein will, in Anschlag bringt und erwägt, wie alles in der gemeinen Wirklichkeit unseres gewöhnlichen Lebens ganz anders, als in der bloßen Idee ist: so findet man bei keinem Gegenstande die Schwierigkeiten so groß und in einzelnen Fällen fast unüberwindlich.

Anmerkung. Es ist überflüssig, hier zu wiederholen, was im 1. Teil an mehreren Orten über die erste Erweckung und Bildung des moralischen und religiösen Gefühls und Sinnes, das Verhältnis der Religiosität zur Moralität und die religiöse Erziehung überhaupt gesagt ist. Ich wünsche aber, daß es, ehe man weiter liest, hier genau verglichen werde; namentlich I. Teil, § 72—78, 116—118 und Beil. VII.

Die in neueren Zeiten geäußerten, besonders Schriftstellern, die überall das Paradoxe lieben, nachgesprochnen Behauptungen: „Religion lasse sich nicht lehren," „alle gelernte Religion sei ein leerer Wortkram," „nicht lehren, darstellen solle man sie im Leben," können den Verständigen nicht irre machen. Denn es geht allerdings auch durch den Verstand der Weg zum Herzen, und gerade die welche am meisten für Religiosität in der Welt gewirkt haben, haben Religion gelehrt, und gewollt, daß sie gelehrt und den Menschen dadurch geholfen würde, daß sie zur Erkenntnis der Wahrheit kämen. Frommer Sinn ist etwas Vortreffliches. Aber ohne Licht kann er zum gröblichsten Aberglauben und zum schrecklichsten Fanatismus werden.

Die großen Schwierigkeiten der Sache scheinen viele unserer neuen Pädagogiker nicht genug zu beachten, dagegen die Erfahrungen, die sie an einzelnen, vielleicht in sehr religiöser Umgebung aufgewachsenen Kindern gemacht haben, zu schnell auf alle überzutragen. So hat man z. B. gesagt, der Religionsunterricht gehöre nicht in die Schulen, „weil da so selten das Heiligste als recht heilig betrachtet und zu sehr mit den übrigen Lehrgegenständen in eine Reihe gestellt werde." Gewiß ist dies letztere oft nur zu wahr. Aber wie ists denn möglich, den Schulunterricht auf andere Art zu ersetzen? Oder ist der gewöhnliche Unterricht im Christentum, wie ihn die Eltern von den Hauslehrern verlangen, und diese ihn erteilen, ja selbst der kalte und geistlose Unterricht so vieler Prediger besser als der öffentliche?

Es ist nicht schwer, solche Ideale des Vereins der religiösen Erziehung und der Verstandesbildung in Schriften aufzustellen, wie z. B. Schwarz, Richter in der Levana und mehrere Schriftsteller gethan haben; wenn nur nicht die Bedingungen, unter welchen das alles möglich ist, so selten erfüllt würden. Indes muß auch die Schwierigkeit nicht abschrecken, nach dem zu streben, was, wie die Dinge liegen, wenigstens das beste ist; und man muß nicht vergessen, daß in der Vorzeit, von der man jetzt so oft als von einer weit frömmeren redet, die Religion doch auch in den Schulen, und wahrlich oft schlecht genug, gelehrt ward. Schwarz nennt die Lehrart der Pietisten die elendeste. Weit entfernt, ihre Fehler in Schutz zu nehmen, weiß ich doch kaum, welche auf praktische Religiosität bei unzähligen Menschen mehr gewirkt hätte.

127. Zulässigkeit des Religionsunterrichtes für das frühere Alter.

Die Ungeübtheit des kindlichen Verstandes, sich zu übersinnlichen Gegenständen zu erheben, kann kein Grund sein, den Religionsunterricht diesem Alter zu entziehen. Unsre Vorstellungen von Gott und dem Ver-

hältnis zu ihm können nie ganz vom Sinnlichen getrennt werden, und für die meisten Menschen geht das Wohlthätigste in ihnen verloren, wenn sie, vertieft in der bloßen Spekulation, sich zu weit von dem kindlichen Glauben entfernen. Selbst die größten Lehrer der Religion haben das Bedürfnis gefühlt, die erhabensten Begriffe von Gott an Irdisches anzuschließen und durch die Analogie menschlicher Verhältnisse, z. B. des Vaters zu den Kindern, des Regenten zu den Unterthanen, der Erkenntnis näher zu bringen. Wie nun die Vorstellung selbst von diesen Verhältnissen anders bei dem Kinde, anders in den Jahren der Reife ist: so wird auch in ihrer Übertragung auf das Höchste ein Fortschritt von dem Unvollkommnen zu dem Vollkommneren stattfinden. Aber daß der Mensch sehr früh mit ihnen vertraut werde, ist von der höchsten Wichtigkeit, da sie zu seinem Wesen gehören und, erst spät mitgeteilt, zu wenig in sein ganzes Denken und Sein verwebt werden. (S. das 1. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller, 2. Aufl., Dresden 1882.)

[Anmerkung. Herbart sagt in der allgemeinen Pädagogik: „Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüt anfängt, einen Überblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizontes hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ. Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die letzte Voraussetzung eines Mechanismus, der sich einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen in immer steigender Deutlichkeit die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksal nicht angehören könne. Er empfange früh aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswert finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht."]

128. Gegenstand und Schwierigkeit der Methodik des Religionsunterrichts.

Die Methodik des religiösen und moralischen Unterrichts hat teils auf die Gegenstände, teils auf die Mitteilungsart desselben,

teils auf die besondere Beschaffenheit der einzelnen Lehrlinge Rücksicht zu nehmen. In den Zeiten, wo eine ungleich größere Übereinstimmung der Vorstellungen, über die Lehren der Religion statt fand, und sie bei vielen selbst mehr Sache des Glaubens als des Untersuchens war, vereinigte man sich, wenigstens über den Lehrstoff, sehr leicht, und kaum schien es auch in Absicht der Lehrart nötig zu sein, auf die Verschiedenheit der Lehrlinge Rücksicht zu nehmen, weil man gerade hier bei allen ein ziemlich gleiches Bedürfnis voraussetzte. Es gab zwar außer den zu symbolischem Ansehen erhobenen Katechismen auch andre Lehrbücher; aber sie waren sich dem Inhalt nach beinahe so ähnlich, wie Sprachlehren und andre Lehrbücher positiver Wissenschaften. Dies hat sich aber so sehr geändert, daß vielleicht auf keinem Gebiet des Unterrichts so verschiedene, zum Teil so weit von einander abweichende Wege eingeschlagen werden, als gerade hier; und es ist keine leichte Aufgabe für die Methodik, wo so viel von der subjektiven Überzeugung des Lehrenden abhängt, den besten vorzuzeichnen. Jeder kann im Grunde doch nur von der Ansicht der Sache ausgehen, welche ihm selbst als die richtigste erscheint.

Anm. 1. So lange über den wesentlichen Inhalt der Religion, und namentlich der christlichen, wenigstens unter denen, welche zu einer der herrschenden Kirchenparteien gehörten, kein offener Streit war: so war auch durch den Lehrbegriff der Kirche das Lehrmaterial für den Jugendunterricht genau bestimmt, und für die bei weitem größere Zahl derer, die unterrichtet wurden, gab es sogar ein symbolisches Buch — den Katechismus — wovon man ausging. Dies hatte auf die Einheit des Glaubens und der religiösen Vorstellungen einen sichtbaren Einfluß, und sofern diese, sobald sie vom Praktischen nicht getrennt wird, wenigstens mehr wert ist, als ein unbeständiges Schwanken und Zweifeln, ohne sich der Gründe dazu bewußt zu sein, so war dieser Einfluß wohlthätig. Nur ward unter den Händen unzähliger Lehrer das Halten an jenem symbolischen Lehrbegriff zu einem Formularglauben, einem leeren Gedächtniswerke, und erzeugte eine unduldsame Rechtgläubigkeit. Das allgemeine Streben nach Denkfreiheit, welches das vorige Jahrhundert zu so vielem Besseren geführt, aber, bei dem naheliegenden und unvermeidlichen Mißbrauch, auch so viel politisches und moralisches Unheil über das Zeitalter gebracht hat, änderte auch hierin manches zum Vorteil, manches zum Nachteil dieses Unterrichts ab. Teils wird natürliche und geoffenbarte Religion schärfer von einander getrennt und fast entgegen gesetzt; teils das Positive des Christentums mehr ein Gegenstand des Zweifels; teils bekam die Erklärung der biblischen Urkunden eine ganz neue Richtung, und man unterschied in ihnen das Lokale und Temporelle von dem Allgemeinen. Wie dies der wissenschaftlichen Dogmatik eine andere Gestalt gab, so hatte es auch auf ihre populäre Anwendung den größten Einfluß, und an die Stelle des Positiven in der Unterweisung der Jugend trat ein Geist des Räsonnements, oft sogar der Zweifelsucht, so daß viele Schüler so

wenig als ihre Lehrer selbst wußten, was sie eigentlich für die Hauptlehren der Religion halten sollten.

2. Man würde gleichwohl einseitig urteilen, wenn man nur die tadelhafte Umgestaltung der Theologie ins Auge fassen und übersehen wollte, um wie vieles zweckmäßiger, verständlicher und schon dadurch wohlthätiger, der Religionsunterricht unter den Händen weiser und frommer Lehrer in solchen Schulen geworden ist, wo er vormals nichts als ein elendes Gedächtniswerk ohne Sinn und Geist war. Sind die Ansichten und selbst die Überzeugungen von dem Wesentlichen und Außerwesentlichen in der Religion dadurch mannigfaltiger geworden: so liegt dies in der Natur jeder Übung des Verstandes an den übersinnlichen Gegenständen; und es kommt nur darauf an, daß man sich über gewisse Hauptprinzipien vereinige, das, was für Anfänger und Ungeübtere gehört, von dem, was eine höhere Aufgabe ist, unterscheide und auch hier eine richtige Anwendung von dem Unterschiede einer exoterischen und esoterischen Lehrart mache, worin uns die weisesten Männer des Altertums mit ihren Beispielen vorangegangen sind.

129. Allgemeine Prinzipien.

Sobald man als anerkannt voraussetzen darf, daß der letzte Zweck dieses Unterrichts ist, die Jugend nicht nur überhaupt zum Glauben an die Lehren der Religion und zur Erkenntnis und Liebe ihrer Vorschriften und Forderungen zu führen; sondern ihr auch namentlich die Religion, welche sie als ein väterliches Erbgut empfangen, und zu der sie durch eine heilige Weihe verpflichtet ist, teuer und ehrwürdig zu machen: so bleibt es auch unstreitig der allernatürlichste Weg, denselben Gang zu wählen, der durch die heilige Urkunde (wenn sie gleich anfänglich gewiß zu diesem Zweck nicht geschrieben ist) eine allgemeine Autorität bekommen und sich wenigstens an Unzähligen durch die Wirkung bewährt hat. Das Eigentümliche dieses biblischen Ganges ist, daß er 1. vom Anfang bis zu Ende am Faden der Geschichte fortschreitet; 2. daß das, was die Natur und Vernunft den Menschen über Gott und seine sittlichen Verhältnisse lehrt, nie scharf von dem getrennt wird, was als eine unmittelbare Offenbarung erscheint; 3. daß das Religiöse und Moralische in der innigsten Verbindung vorgetragen wird und sich gegenseitig erläutert und unterstützt; daß 4. weder das eine noch das andere in einer wissenschaftlichen Form und als Gegenstand einer abstrakten Spekulation, sondern nach einer populären Lehrart und in einer so verschiedenartigen Einkleidung mitgeteilt wird, daß diese nicht nur eine große Verschiedenheit der Vorstellungen gestattet, sondern sie selbst veranlaßt; daß endlich 5. in der heiligen Schrift selbst das Wesentliche vom Außerwesentlichen und die Hauptideeen von Zeit- und Ortsideeen unterschieden werden. Soll nun die erste Tendenz alles christlichen Religionsunterrichtes sein, Achtung gegen die heilige Urkunde zu erwecken und von

ihr, als einer bestehenden, von dem Glauben der Vorzeit anerkannnten Autorität, auszugehen, die zweite aber, über den Sinn und Geist derselben vernünftig denken zu lehren: so muß sich auch die Lehrart an das Symbol, worüber sich vorläufig die Kirche ebenso, wie die bürgerliche Gesellschaft über die Staatsverfassung, vereinigt hat, anschließen und ihm analog sein. Man muß folglich in ihr dieselben Prinzipien wiederfinden. Dabei macht es jedoch die große Verschiedenheit der Lehrlinge, nach Alter, Fähigkeit und anderweitiger Ausbildung und Bestimmung notwendig, verschiedene Stufen oder Kursus dieses Unterrichts zu sondern und reiflich zu prüfen, bis zu welcher die Einzelnen geführt werden können.

130. Erste Stufe des Religionsunterrichts.

Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Schriften liefern hierzu einen reichen und, sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andre für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Jede Hauptlehre und Pflicht kann daran als eine unbezweifelte Thatsache, oder als ein unbedingten Gehorsam forderndes Gesetz, dargestellt werden. Denn das Kindesalter bedarf der Autorität, und jeder zu frühe Versuch, tiefere Untersuchungen zu veranlassen, oder weitläufige Beweise für das zu führen, wogegen sich in der kindlichen Seele noch kein Zweifel regt, ist vergeblich oder schädlich. Die Geschichte selbst werde genommen, wie sie vorliegt, ohne sich in weitläufige Erörterungen des Schwierigen oder in Erklärung des Wunderbaren einzulassen, weil der Zweck hier bloß praktisch ist, und die Art und Weise, wie etwas geschah, darauf keinen Einfluß hat, auch die philosophische Unterscheidung dessen, was natürlich und außernatürlich ist, nicht für das Kindesalter gehört, in welchem überhaupt das Wunderbare nicht einmal befremdet. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtnis eine Reihe kernhafter Sätze (Sprüche) aus der heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen, und wovon zu wünschen wäre, daß man sich darüber, so wie vormals über den Katechismus vereinigen möchte, damit sich Menschen aus allen Ständen, wenigstens in diesen Fundamentalbegriffen und Grundsätzen, überall zu begegnen sicher wären.

Anmerkung. 1. Man hat schon in früheren Zeiten eingesehen, daß, wenn man auch voraussetzen könnte, daß jedes Kind eine Bibel hätte, es doch nötig sein würde, für den Jugendunterricht eine Auswahl unter den biblischen Historien zu treffen, wiewohl man sich wundern muß, daß von J. Hübner's unzähligemal gedruckten auserlesenen biblischen Historien an die richtige Idee von so vielen Nachfolgern so schlecht ausgeführt ist. Doch behielten die meisten

ziemlich genau den biblischen Ton bei. In neueren Zeiten war man in der Auswahl glücklicher; aber desto weniger im Ton. Es verschwand alles Altertümliche, aber eben dadurch das Kindliche, das die moderne Einkleidung schlecht ersetzte. Auch mischte man zu viele auf Hypothesen beruhende Erklärungen ein und verwirrte dadurch, ohne die Schwierigkeiten zu lösen.

Mehr oder minder trifft dieser Vorwurf die bekannten biblischen Erzählungen von der ascetischen Gesellschaft zu Zürich, desgl. von Ewald, Küster, Henke, Lange, Schmiedgen, Wilmsen, Löhr, Morgenbesser, Melos, wiewohl sie von andern Seiten recht brauchbare Vorarbeiten für den Lehrer sind. Die biblischen Historien nach Hübner, besonders aber von Rauschenbusch, Schwelm 1824, zeichnen sich weit mehr durch Einfachheit und Herzlichkeit aus. Der Lehrer wird in des Verfassers Handbuch zum Gebrauch der bibl. Historien, 3 Teile, Schwelm 1820—24, eine vortreffliche Anleitung finden. Die von mir mit einer Vorrede begleiteten Geschichten und Lehren der heil. Schrift, von F. Kohlrausch, 9. Ausg., Halle 1824, nebst einer Anleitung des Verf. für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch der vorigen Schrift, 3. Aus., ebend. 1820, wird bereits in vielen Schulen mit Nutzen gebraucht, so wie nicht minder C. Schmidt, Bibl. Geschichte für Kinder zum planmäßigen Unterr. für die Schulen Bayerns, 3 Teile, Landsh. 1820 und A. L. Grimm, Gesch. aus der heil. Schrift für Knaben und Mädchen. Mit Holzschnitten, 2 Bde., Heidelberg 1817. S. auch Ph. H. Haab, Religionsunterricht der Bibelgesch., herausg. von Ewald, 1. u. 2. Teil, Stuttgart 1817. J. P. Hebel, Bibl. Geschichte für die Jugend, 2 Bändchen, Stuttgart 1824. — [Bähring, Die bibl. Geschichte in ihrem Zusammenhang mit der allgem. Religionsgeschichte, Leipzig 1870. Zezschwitz, Der bibl. Unterricht in der Volksschule, 2. Aufl., Leipzig 1874. Grube, Charakterbilder aus der heil. Schrift, Leipzig 1853—54. Kurtz, Lehrbuch der heil. Geschichte, 10. Aufl., Königsberg 1864. Schorn, Handbuch zur unterrichtl. Behandlung der bibl. Geschichte, Leipzig 1871. Holst, Die bibl. Geschichte, 2. Aufl., Riga 1872. Kriebitzsch, Stoffe für den Religionsunterr. mehrklassiger Schulen, 2. Aufl., Berlin 1873. Kurtz, Bibl. Geschichte, 19. Aufl., Berlin 1871. Ferner bibl. Geschichten von Curtmann, Bodemann, Preuß, Fürbringer, Lausch, Witthunger, Gladosch, Zahn, Henning, Bauer, Gottschewsky, Reinecke, Brüggemann, Schäfer u. a. Wittichen, Lesebuch des evangel. Relig.-Unterr., Bonn 1878. Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die bibl. Geschichte erzähle, Dresden. Wangemann, Kleine bibl. Gesch. und Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen. Dörpfeld, Encheiridion der bibl. Gesch. Nissen, Unterredungen über die bibl. Geschichte, 11. Aufl., Kiel. Flügge, Lehrbuch der bibl. Geschichte, 4. Aufl., 2 Bde., Hannover. Hollenberg, Bibl. Lesebuch für Schule u. Haus, 2. Aufl., Berlin 1877. Heine, Hilfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständnis der bibl. Geschichte, Köthen 1877. Rein, Pickel und Scheller, Das dritte Schuljahr, Seite 12; das vierte Schuljahr, Seite 1. Bleyl und Kämmerer, Dresden 1881. (S. daselbst auch weitere Litteratur angegeben.) Dr. Schultze, Der Religionsunterricht in Deutschlands Schulen. Lüben, Der Religionsunterricht, Leipzig 1870. Für katholische Schulen: Chr. Schmidt.

Bibl. Bilder: Schnorr v. Carolsfeld, Die Bibel in Bildern. Geographische Hilfsmittel: Kiepert, Wandkarte von Palästina, Berlin, Reimer. Leeder, Wandkarte v. Palästina. Ders., Schulatlas z. bibl. Gesch., 24. A., Essen.

2. So reicher Stoff auch in den bibl. Geschichten liegt, so ist doch die Zeit und der Kulturzustand, besonders in den älteren, zu verschieden von dem unsrigen, als daß sie alle andre entbehrlich machten. Daher sind daneben gute Sammlungen entweder wahrer, oder auch erdichteter Geschichten für Kinder, wenn ein reiner, echt religiös-moralischer Geist in ihnen herrscht und sie von rich-

tigen Prinzipien ausgeben, nicht ohne Verdienst und gehören zu den besten Elementarbüchern für den öffentlichen und Privatunterricht.

Eine Sammlung, die allen Wünschen entspräche, dürfte, selbst bei der großen Menge von Versuchen, schwer zu nennen sein. Die große Verschiedenheit des Bedürfnisses der an Fähigkeit so ungleichen Lehrlinge erschwerte die Ausführung. Für die, welche ihre Lage und frühere Erziehung schon eines höheren Unterrichts und einer gebildeten Sprache empfänglich macht, ist verhältnismäßig am meisten gesorgt. Für den Lehrer, der auszuwählen, zu verarbeiten, auch die Einkleidung, wo es nötig ist, zu verändern weiß, werden Schriften wie folgende immer brauchbar sein: Salzmann's moral. Elementarwerk, 2 Teile. Wieland's Sittenlehre durch Beispiele, 4 Bde. Schlezen's Sittenlehre in Beispielen, 4. verb. Ausg., Gießen 1824. Wagnitzen's Religionsl. in Beisp., 2 Bde., Halle 1799—1800. Dessen Moral in Beisp. für Jünglinge und Mädchen. Ramann's Sprichw. und Beisp., Erfurt 1815. Beisp. des Guten, herausg. von Ewald, 3. Teil, 5. Aufl., Stuttgart 1821. Dörrien's Exempelbuch zum hannöv. Katechismus, 4 Hefte, neue wohlfeile Ausg., Hannov. 1822, und Die Moral in Beisp. für die Jugend von C. Z., 2 Teile, Berlin 1800. Auch Liebeskind's und Herder's Palmbl., 4 Teile; Krummacher's Parabeln, 3 Bde. Dessen Festbüchlein und Christfest; die Gleichnisse von K. Pichler, 2. Aufl., Tübingen 1810; der bekannten, zum Teil schon im 1. Teil empfohlenen moralischen Kinderschriften von Campe, Glatz, Löhr, Lossius u. s. w. nicht zu gedenken.

3. Ein zusammenhängendes Lehrgebäude der Religion und Moral gehört nicht für das Kindesalter; desto mehr aber kurze Sentenzen, die gerade nicht notwendig, aber doch am zweckmäßigsten aus der Bibel entlehnt werden, um durch sie die Jugend früh mit ihrem Geist und ihrer Sprache vertraut zu machen. Schon Cicero bemerkt: Gravissimae sunt ad beate vivendum breviter enunciatae sententiae. (d. Fin. 11, 6.) An sie mögen sich auch ausgesuchte Verse aus religiösen Gesängen anschließen, die, zumal wenn sie auch der Gesang selbst der Empfindung näher bringt und die Melodie unvergeßlich macht, am geschicktesten sind, religiöse Gefühle zu wecken und selbst noch im höheren Alter zu erneuern. Von solchen Sprüchen und Versen gehe dann die Belehrung aus, sie entwickele teils durch Vortrag, teils durch Katechisation und sokratisches Gespräch den Wortverstand, den Sinn der Bilder, und was in jedem zur Lehre, Warnung, Trost, Ermunterung und Erhebung des Geistes und Herzens, über die vergängliche Sinnenwelt hinaus liegt. (S. Herder's Briefe über das Studium der Theologie, 3. Band.)

Für Lehrer, welche mit der heil. Schrift so vertraut sind, wie viele in der Vorzeit es durch die häufige Lektüre derselben in Schulen wurden, bedarf es kaum besonderer Spruchbücher. Doch können sie auch jene an manches erinnern, wenn sie gleich nur für Schriftunkundige Bedürfnis sind. Auch Sammlungen andrer moralischen Denksprüche, wie die von Hesse, Beutler, Engel, Dolz, Callisen und Ziegenbein, enthalten zweckmäßigen Stoff zum Auswendiglernen beim ersten Religionsunterricht.

131. Zweiter Kursus des Religionsunterrichts.

Nach der Epoche des Kindesalters wird sich der historische Stoff nicht nur erweitern, und manches, was für die erste Periode nicht passend war, hier aufgenommen werden, sondern auch der theoretische

Unterricht über die Lehren und Pflichten der Religion mehr innern Zusammenhang erhalten und die Form eines wohlgeordneten, wenn gleich ganz populären Lehrbegriffs annehmen dürfen. Von jetzt an ist jedoch nicht gleichgültig, 1. ob man diesen Kursus als den letzten zu betrachten hat, wie dies von der größten Schülerzahl in Land- und Bürgerschulen gilt, oder ob ihm noch mehrere folgen werden; 2. ob die Schüler zu der unteren oder zu der gebildeteren Klasse gehören, vielleicht selbst schon zu einer wissenschaftlicheren Bildung übergegangen sind. In den ersten Fällen würde ein einfacher Katechismus am brauchbarsten sein, wenn er nur eine zweckmäßigere Einrichtung hätte als die, welche vormals symbolisches Ansehen erhalten haben. Man müßte ihn, wenigstens dem größten Teil nach, selbst dem Gedächtnis anvertrauen, um für das Leben der Grundideeen zu bewahren, an welche sich neu hinzukommende leichter und fester anreihen. Stehen aber die Schüler auf einer höheren Bildungsstufe, wie in den höheren Bürger-, Real- und Gelehrtenschulen: so darf auch das Lehrbuch, ohne deshalb eine rein wissenschaftliche Religionsphilosophie oder gar eine schulgerechte Dogmatik zu enthalten, mehr systematisch geordnet und alles darin auf die Fähigkeit und das Bedürfnis einer freien Verstandesbildung berechnet sein. Auch muß auf die mancherlei Standpunkte, aus welchen und in welchen den Schülern künftig die Religion erscheinen wird, Rücksicht genommen werden, wobei allerdings der Vortrag des Lehrers das beste thun muß. In diesem zweiten Kursus sind auch mancherlei historische Kenntnisse, die Geschichte und das Äußere der Religion betreffend, und was darin aus dem Altertum zu erläutern ist, beizubringen, so wie eine planmäßige Lektüre der heiligen Schriften mit Auswahl und Erklärung beständig damit zu verbinden ist. (S. § 133.)

Anmerkung. 1. Luther's Katechismus war bekanntlich für sein Zeitalter eine große Wohlthat und hat auch fortdauernd unter den Händen verständiger und frommer Lehrer sehr viel Gutes gewirkt. Denn solche Lehrer verstehen es, die Lücken auszufüllen, das Dunkle zu erklären und Geist und Leben in den toten Buchstaben zu bringen. Da er in der lutherischen Kirche (so wie in der reformierten der Heidelberg'sche) ein symbolisches Ansehen erhalten hatte und zum allgemeinen Lehrbuch erhoben ward, so hat man darüber nicht nur viele Erläuterungen und eigentliche Kommentare zum Behuf ungeübter Schullehrer geschrieben, sondern es haben auch viele Lehrbücher für die Volksschulen den Gang der fünf Hauptstücke beibehalten. Daß gerade dieser Gang, diese Anordnung der Materien, die Beschränkung der ganzen christl. Moral auf zehn mosaische Gebote Hauptmängel des Lutherischen Katechismus sind, die selbst durch so viel Praktisches und Herzliches zu seinen Erklärungen nicht ersetzt werden, ist jedem Unbefangenen wohl einleuchtend; und so war das Gefühl des Bedürfnisses eines anderen Lehrbuches, statt dieses in andern Zeiten „für die einfältigen Pfarrer" entworfenen, keine tadelhafte Neuerungssucht.

Über die Geschichte, die Ausgaben, Bearbeitungen, Erklärungen der symbolisch gewordnen Katechismen sehe man die vollständige Litteratur in D. G. Niemeyer's und J. B. Wagnitz' Bibliothek für Prediger 2c., N. Aufl., 2. Teil, S. 292 ff., 4. Teil, S. 314. Fuhrmann's u. Wiener's Anleitung zur Kenntnis theolog. Bücher. Unter den neuesten Bearbeitern des Lutherischen ist auch Heroer, erläutert in Horn's Handbuch, 3 Teile, Weimar 1815; Gebhard 1817—19; Dinter, besonders in den ohne seinen Namen erschienenen Unterredungen über die vier letzten Hauptstücke, 4 Bde., Neustadt a. d. O., 1818—20 und F. A. Schröbter in den ausführlichen Katechisationen über Luther's Katechismus, 5 Teile, Altona 1813. Dreist, Berlin 1822. — [Nissen, Unterredungen über den kleinen Katechismus Luther's, Kiel 1864. Materne, Christl. Glaubens- und Sittenlehre, Eisleben 1869. Schütze, Entwürfe und Katechesen, Leipzig, 3 Bde. Eltester, Katechismus, Berlin. Block, Der Katechismusunterricht, Leipzig 1873. Mehlis, Katech. Entwürfe über den kl. Katechismus Luther's, 2. Aufl., Hannover 1878. Thrändorf, Betrachtungen über die Kunstkatechese in Rein's pädag. Studien, neue Folge 1881, Dresden, Bleyl u. Kämmerer. Ferner Bearbeitungen des luth. Katechismus von Marbach, Nikolai, Weidemann u. vielen andern.] Vergleiche die Litteraturangabe zu § 30.

2. Für die niederen Schulen oder Schulklassen würden sich, wenn man sich nicht an den Katechismus halten muß, solche Lehrbücher am besten eignen, die von einer zusammenhängenden Erzählung der biblischen Geschichte ausgehen, dann den Stifter der christlichen Religion in seinem Leben und Wirken darstellen, und in einer natürlichen Ordnung sowohl das, was er von Gott, seinem Willen und seinen Absichten mit den Menschen gelehrt, als was er von den Menschen gefordert, und wodurch man sein echter Schüler und Nachahmer werde, entwickeln, dies alles aber durch die deutlichsten und kräftigsten Schriftstellen belegen. Am wenigsten sollte in Lehrbüchern für diese Klasse von der Trennung der Religions- und Sittenlehre und von dem Unterschiede der natürlichen und geoffenbarten Religion die Rede sein, oder durch jene auf diese vorbereitet werden. Das Positive ist für den menschlichen Verstand in seiner ersten Ausbildung weit mehr Bedürfnis als in einer späteren Periode.

3. Können gleich die Lehrbücher für die Mittelklasse etwas weiter gehen, so sollte doch alles von ihrem Plan und Ton entfernt bleiben, worin man den Geist einer abgeschlossenen theologischen und philosophischen Schule vernimmt. Hierin wurde, als die Kant'sche Philosophie an der Tagesordnung war, in mehreren Lehrbüchern, z. B. von Ohlshausen, Ribbeck, Mellin und vielen andern gefehlt. Auch bleibe in ihnen alles Polemische gegen den kirchlichen Lehrbegriff weg, der Achtung und Schonung verdient, und über welchen wenigstens die Untersuchungen nicht in den populären Unterricht gehören. Man kann manches unberührt lassen, eben dadurch als das minder Wichtige behandeln, ohne es direkt zu bestreiten. Die zur Schau getragene Abweichung von jenem Lehrbegriff, die Herabsetzung dessen, was noch vielen heilig ist, wenn sie auch irren sollten, macht, daß man manche neue Lehrbücher schon darum durchaus nicht empfehlen kann.

4. Die Religionsgeschichte, so weit sie für den zweiten Kursus gehört, kann als eine besondere Lektion neben dem eigentlichen Religionsunterricht be-

handelt werden. Es findet sich dabei die beste Gelegenheit auch über das zu belehren, was in den äußeren Gebräuchen des Gottesdienstes und unsrer kirchlichen Verfassung sonst dunkel bleiben möchte.

Hilfsmittel dazu sind: Seiler's kurze Geschichte der offenbarten Religion, Erlangen 1792. Rosenmüller, Religionsgeschichte für Kinder, 9. Ausg. Dolz, Grundriß einer allgemeinen Religionsgeschichte für Schulen, Leipzig 1804. Ziegenbein, Umriß der jüdischen und christl. Religionsgeschichte, Quedlinburg 1819. Dinter's Religionsgeschichte für Volksschulen und ihre Lehrer, Neustadt a. d. O. 1823. Küster's Kurzgefaßte Geschichte der christl. Kirche, Berlin 1821. — [Abgesehen von den größeren, wissenschaftlichen Werken über die Geschichte der christl. Kirche, wie solche in den letzten Jahrzehnten von ausgezeichneten Gelehrten herausgegeben wurden, sind auch für Schulwerke eine große Anzahl Kirchengeschichten erschienen, zum Teil im Anschluß an J. H. Kurz, Lehrbuch der Kirchengeschichte, 5. Aufl., Mitau 1863. Unter den bekannteren Kirchengeschichten hebe ich hervor: Sauer, Geschichte der christl. Kirche für Schule und Haus, 2. Aufl., Dresden 1872. (Leitfaden von Sauer, 7. Aufl., Dresden 1877). Wippermann, Kirchengesch. für Haus und Schule, 3. Aufl., Grimma 1878. Sackreuter, Christl. Religions- und Kirchengesch., 2 Bde., 2. Aufl., Darmstadt 1843. (Ders., Kurze Geschichte der christl. Religion und Kirche, 1. Aufl., 1824; 11. Aufl., 1866). Aug. Werner, Die Helden der christl. Kirche, Leipzig, Spamer. Leipoldt, die Geschichte der christl. Kirche, 11. Aufl., Schwelm 1877.]

132. Dritter oder höherer Kursus des religiösen und moralischen Unterrichts.

Die Bildung des Geistes durch religiöse und moralische Begriffe soll billig mit der übrigen Geistesbildung gleichen Schritt halten. Da auch jenseits des Alters, in welchem der Unterricht für die meisten mit ihrer Konfirmation aufhört, noch einzelne glücklich genug sind, einen fortgesetzten höheren Unterricht zu empfangen, so ist auch ihr sich erweiterndes Bedürfnis nicht zu übersehen. Mit den reiferen Jahren erwacht ohnehin mehr der Geist des Nachdenkens, des Prüfens, aber auch des Zweifelns. Er wird bei denen, welche man dem Studieren bestimmt, sogar bei allen andern Gegenständen des Lernens absichtlich aufgeregt. Weltumgang und Lektüre erschüttern auch den ursprünglichen noch so fest begründeten Glauben. Selbst das weibliche Geschlecht kann vor dieser Gefahr nicht gesichert werden. Daher ist es notwendig, dem Religionsunterricht für Herangewachsene, besonders in Gelehrtenschulen, eine mehr wissenschaftliche Gestalt zu geben, die Begriffe von den Lehren und Pflichten schärfer zu bestimmen und zu zergliedern, den Zusammenhang und die Harmonie ihrer Lehren mit den ewigen Vernunftwahrheiten in ein helleres Licht zu setzen; das eigene Prüfen dessen, was bisher mehr auf Glauben angenommen ward, zu veranlassen; auf Zweifel und Spöttereien wenigstens eine Rücksicht zu nehmen; von der Bestimmung, dem Inhalt und der Lehrart der heiligen Schriften deutliche Begriffe zu erwecken; das, was jeder Gebildete billig von der Geschichte der Religionen, und der christlichen insonderheit, wissen sollte, damit zu verbinden;

übrigens auch hier beständig neben der helleren und vollkommneren Erkenntnis der Religion die Achtung und Liebe zu ihr zu befördern. Bei dem moralischen Teil wird auch besondere Rücksicht auf die Lagen und Verhältnisse zu nehmen sein, welchen die Lehrlinge wahrscheinlich bald entgegen gehen.

Anmerkung. 1. Schuldogmatik und Polemik gehört so wenig als strenge philosophische Ethik in die Sphäre des Schulunterrichts; auch für die nicht, welche sich der Theologie zu widmen gedenken. Daher wurden in älteren Zeiten Hutter'sche, in neueren Seiler'sche oder Morus'sche Kompendien, selbst für Primaner, sehr unglücklich gewählt, und auch hier dem akadem. Unterricht vorgegriffen. Aber ebensowenig konnten die für Mittelklassen bestimmten Lehrbücher die durchgängig befriedigen, deren Geist in allen andern Lektionen vom Leichteren zum Schwereren geführt ward. Man bedurfte eines Lehrbuchs für den höheren Kursus, besonders in Gelehrtenschulen.

Da es an einem solchen zu fehlen schien, so habe ich die Lücke, jedoch lediglich für eigentlich Studierende (selbst nicht für höhere Bürgerschulen oder für die Gebildeteren des weiblichen Geschlechts) auszufüllen gesucht in dem Lehrbuch für die oberen Religionsklassen in Gelehrtenschulen, welches das ganze Material des Unterrichts in vier Abschnitten abhandelt: I. Historisch-praktische Einleitung in die biblischen Schriften; II. Entwurf der Religionsgeschichte; III. Religionslehre; IV. Moral, 13. Ausg., Halle 1824. Eine Erläuterung dieses Lehrbuchs und eine Anleitung zum Gebrauch, nebst einer Abhandlung über die Methodik des Religionsunterrichts in oberen Klassen, enthalten die daneben erschienenen Anmerkungen und Zusätze, 4. Ausg., 1822.

2. Eine ähnliche Rücksicht würden Prediger bei dem Unterricht der Konfirmanden zu nehmen, und eben daher die in mehrerer Hinsicht so verderbliche Vereinigung der heterogensten Subjekte und der Geschlechter durch Absonderung in Klassen zu vermeiden haben. Darnach müßte sich auch die Wahl des Lehrbuchs richten. Das Weitere hierüber liegt außer dem Plane dieser Schrift. S. mein Handbuch für christliche Religionslehrer, 2. Teil, § 105 ff.)

133. Gebrauch der Bibel bei dem Religionsunterricht.

Unsre heilige Schriften sind ihrem ganzen Umfang nach so wenig ein Buch für Kinder, als für die am Verstande Unmündigen unter dem Volke. Dies hat die Lehrweisheit der vorigen Zeiten auch immer anerkannt, und es ist erst seit der Erfindung der Buchdruckerei weniger beachtet.[1]) Für Anfänger kann ihre Lesung sowohl des Geschichtlichen als des Theoretischen nur durch sorgfältige Auswahl zweckmäßig werden. Dies wird mehr Achtung gegen die Bibel selbst begründen, als wenn sie zu früh als ein gemeines Lesebuch behandelt wird. Selbst für das reifere jugendliche Alter bleibt eine Auswahl aus dem so mannigfaltigen und heterogenen Inhalt auf jeden Fall notwendig, sobald sie als Religionsbuch betrachtet und nicht dem bloßen Lesen ihrer selbst unverstandenen Worte eine magische Kraft zugeschrieben werden soll. Können wegen der Kosten die besten Vorarbeiten hierzu nicht in

die Hände der Schüler gebracht werden, so sollten sie wenigstens den Lehrern nicht fehlen, um ihnen die Wahl dessen, was zu lesen ist, zu erleichtern.[2]) Übrigens halte man sich an die unübertroffene Luther'ische Übersetzung. Sie hat unsern Religionsdialekt geschaffen, hat kirchliches Ansehen und bedarf nur leichter Nachhilfe.[3]) Der Lesung der Bibel, die regelmäßig den Religionsunterricht begleiten muß, stehe, jedoch nur wo es Bedürfnis ist, die Erklärung kurz und praktisch zur Seite. Aufwand von Gelehrsamkeit und aller Hypothesenkram, — die Sünde junger Lehrer, denen die Bibel nichts weiter als ein andrer klassischer Autor ist! — schadet dem praktischen Zweck und führt nur in ein Labyrinth von Ungewißheit und Zweifel. Wie weit übrigens die Belehrungen über das allmähliche Entstehen, die erste und die folgende allgemeine Bestimmung dieser Bücher, ihren eigentümlichen Geist und die Absonderung des Zeitmäßigen darin von dem durchaus Anwendbaren gehen müsse, dies kann allgemein nur nach der subjektiven Beschaffenheit der Schüler und dem Grade ihrer anderweitigen Ausbildung entschieden werden. Alles, was mehr gelehrte theologische Ansicht ist, muß wenigstens aus der Unterweisung der Ungelehrten gänzlich wegbleiben.[4])

Anmerkung. 1. Die, welche nicht früh genug die ganze Bibel in die Hände der Kinder und des Volks bringen können und auf Lesung ohne Auswahl dringen, müssen wirklich unbekannt mit den so vernünftigen Grundsätzen der frommen Vorzeit unter Juden und Christen geblieben sein, die gerade das Gegenteil wollten. Veit Dietrich gab schon 1541 Summarien über das Alte und Neue Testament heraus, worin angezeigt wird, was dem jungen Volk und gemeinen Mann aus der Bibel zu wissen am nötigsten und nützlich ist. — M. s. mehr hierüber in meinen Briefen an christliche Religionslehrer, 2. Samml., 8. Br. Selbst für die Brüdergemeinden, deren Achtung gegen die heil. Schrift niemand bezweifeln wird, lieferte Rißler einen Auszug. Im Altertum, vor der Erfindung der Buchdruckerei, war gar nicht an eine so allgemeine Verbreitung des Ganzen zu denken. Der Lehrer war Haushalter mit dem ihm anvertrauten Schatz des göttlichen Worts und teilte davon mit, was jedesmal am meisten frommte, 1. Kor. 4, 1. Der Eifer der Bibelgesellschaften unsrer Zeit, so löblich er ist, hätte dies eben so wenig übersehen, als in Deutschland bis zum Aberglauben an jedem Worte, sogar jeder Wortform Luther's hängen sollen. Was unrichtig übersetzt ist, kann doch nicht Wort Gottes heißen und durchaus wegen der Unverständlichkeit nicht erleuchten und bessern, also nicht wahrhaft erbauen, wenn es auch noch so begeistert ausgesprochen würde. So dachte Paulus 1. Kor. 14, 2—11, besonders 19, 20.

2. Man hat bekanntlich seit den letzten funfzig Jahren sehr viele Versuche gemacht, den wesentlichen und gemeinnützigen Inhalt der heil. Schrift von dem, was außerwesentlich, ganz lokal, zum Teil auch ganz unverständlich ist, zu trennen. Der Name Auszug war hiebei nicht der bequemste, weil er Verdacht der Ver-

stümmelung oder der Willkür erregte. Auch haben die meisten dieser Auszüge schon den Fehler, daß sie zu teuer sind, oder zu weit von der kirchlichen Übersetzung abweichen, oder Privatmeinungen in den biblischen Text mischen, der unangetastet bleiben und rein dargestellt werden sollte. Diese Fehler haben mehr und minder die Bibelauszüge von Basedow, Seiler, Schneider, Treumann, Cannabich, Scherer, Overberg. Am meisten empfehlen sich: die kleine Schulbibel von Zerrenner; Dessen große Schulbibel; Natorp's kleine Bibel, 2. verb. Aufl., Essen 1823 und Seiler's Geist und Kraft der Bibel für die Jugend, 2 Teile, Erlangen 1801, vergl. mit dessen Schullehrerbibel, A. u. N. Testament; M. C. Engel's Geist der Bibel für Schule und Haus, Plauen 1824. Weitere Litteratur siehe unter Nr. 5.

3. Der Lehrer mag die neuen Übersetzungen der Bibel für sich benutzen. Mit der Jugend lese er die kirchliche, damit sie diese auch da, wo sie dunkel ist, verstehen und sich an den Religionsdialekt gewöhnen lerne, der ihr sonst in Predigten, Liedern u. s. w. ganz fremd bleibt. Noch am nächsten stehen dem Lutherischen Original die neue Übersetzung der ganzen Bibel von Augusti und De Wette und das Neue Testament von den Benediktinern van Eß.

4. In den oberen Klassen der Bürgerschulen und den unteren Gelehrtenschulen wird der Lehrer, der an die Bibellektüre nur eine Auswahl des Besten und Wissenwürdigsten zu knüpfen wünscht, Wahl's Histor. prakt. Einleitung in die bibl. Schriften, 2 Teile, Leipzig 1820. Tilgenkamp's Einleitung in die bibl. Schriften 2c., Hamm 1821 und F. A. Krummacher's Bibelkatechismus, d. i. kurzer und deutlicher Unterricht von dem Inhalte der heil. Schrift, 7. verb. Ausg., Essen 1824 und die zu Nr. 5 genannten Schriften benutzen.

5. Zur Erklärung der heiligen Schrift, so weit sie mehr praktische als gelehrte Zwecke hat, dienen als brauchbare Hilfsmittel: der Bibelkommentar zum Handgebrauch für Prediger, Schullehrer u. s. w., 7 Teile, Altenburg 1799 ff; für Landschullehrer, zur Erklärung der in der Bibel vorkommenden dunkeln Wörter, Döring's Versuch eines bibl. Wörterbuchs 2c., Dresden 1792 und das Handb. zur Erklärung des N. Test. für Ungelehrte, 2 Bde., Leipzig 1791. Dinter's Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen, 3 Teile, Neust. 1817—22 und dessen Schullehrer-Bibel, Neust. 1824. [Hofmann, Schulbibel, Dresden 1877. Gerlach, Die hl. Schrift 2c., 6 Bde., Berlin 1863. Lisco, Die Bibel 2c., Berl. 1858. Bunsen, Vollst. Bibelwerk, Leipz. 1858—1870. Protestanten-Bibel neuen Testaments, Leipz. 1872/73. *Schäfer, Bibelkunde, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Rettig, Bibelkunde, Hannover 1845. Hagenbach, Leitfaden zum christl. Religionsunterricht, Leipzig 1874. Schenkel, Bibellexikon, 5 Bde., Leipz. 1875. Jütting, Bibl. Wörterbuch, Leipz. 1864. Thudichum, Schulbibel, Heidelberg. Die heilige Schrift des A. Testam. im Auszug 2c., Köthen 1868. Schumann, Prakt. Einl. in die B. d. A. u. N. T., Berlin 1848. Merget, Bibelkunde, Berlin 1871. Steglich, Bibelkunde, Leipzig 1853. Mehlhorn, Die Bibel, ihr Inhalt u. gesch. Boden, Leipz. 1877. Zittel, Die Entstehung der Bibel, 3. Aufl., Karlsruhe 1875, und dessen Bibelkunde,

3. Aufl., Karlsruhe 1876, (für die Hand der Schüler). Wysard, Ein Gang durchs A. T., Zürich 1877. Langhans, Handbuch d. bibl. Gesch. u. Litt., Bern 1876. Krähe, Bibelkunde des N. T., Berlin 1877. Strauß, Bibl. Wörterbuch zur Glaubens- und Sittenlehre, Hamburg 1874, u. a.]

134. Methodik der Lehrart.

Allgemeiner Ton derselben.

Der Unterricht in den Lehren und Pflichten der Religion unterscheidet sich von ascetischen Übungen der Andacht, welche fromme und sittliche Gefühle wecken oder wach erhalten sollen, dadurch, daß er zunächst die Bildung des Verstandes an diesen Gegenständen zum Zweck setzt. (§ 126.) Aber auch dieser letztere Zweck mußte billig nicht ganz von jenem getrennt sein. Schon deshalb ist es eine alte würdige Einrichtung, diese Lehrstunden mit einem religiösen Gesange, einem Gebet, oder einer kurzen Ansprache an das Gemüt der Lehrlinge anzufangen und zu beschließen, wobei nur, besonders in Schulen, zu verhüten ist, daß wegen des immer Wiederkehrenden nicht auch dies in einen bloßen Mechanismus übergehe. Aber noch weit mehr wird der ganze Geist und Sinn des Lehrers wirken. Wenn der Schüler wahrnimmt, daß jener gerade diese Lehrstunden mit einer besonderen Wichtigkeit behandelt, daß ihm alles Heilige selbst heilig ist; daß er das Religiöse in dem einzelnen Menschen und in der Menschheit in allen Gestalten achtet und ehrt; daß seine Wehmut oder seinen Unwillen nichts so stark aufregt, als wo kalte Gleichgültigkeit an die Stelle frommer Empfindung tritt, oder roher Mutwille sich an dem, was andern ehrwürdig ist, vergreift; so wird dies doch, wenn gleich die Verschiedenheit der Gemütsarten den einen religiöser Eindrücke weit empfänglicher als den andern macht, nie ohne Wirkung bleiben; so wie im Gegenteil der frevelnde Leichtsinn oder die Kälte, mit welcher von Privat- und Schullehrern die Religion im Unterricht behandelt wird, alle die Folgen erklärlich macht, welche sich nur zu sichtbar in Familien und besonders in den Gelehrtenschulen offenbaren.

Anmerkung. In allen Arten öffentlicher Schulen sollte billig jeder Tag mit einer Andachtsübung angefangen werden. In Erziehungsanstalten werden auf die Jugend unmittelbar berechnete Ansprachen mehr Wirkung thun, als gewöhnliche Predigten. In der Privaterziehung wird so den Tag zu beginnen auch eine schöne Gewöhnung sein, wenn nur das Übrige damit in Harmonie steht. Das bloße opus operatum schadet mehr, als es nützt.

An Hilfsmitteln ist kein Mangel. Unsere besten Andachtsbücher und Gesangbücher, von denen mehrere, z. B. von Pilgers, Evers, Wilmsen, Ziegenbein, Dolz, auch recht eigentlich für Schulen gesammelt sind, liefern dem Lehrer reichen Stoff. Meinem Schulgesangbuch, 9. Aufl., 1821, sind Übungen der Andacht und des Nachdenkens beigesellt. Recht brauchbar

sind zu gleichem Zweck J. H. W. Witschel's Morgen- und Abendopfer, Sulzb. 1824 und Strack Eloah, oder Erhebung des Herzens zu Gott in einer Reihe von Gesängen und metrischen Gebeten, 3. Aufl., Frankf. a. M., 1822 und vieles in den Stunden der Andacht ꝛc., 8 (auch einzeln verkäufliche) Bde., 8. Aufl., Aarau 1823.

[Gute Liedersammlungen aus neuerer Zeit sind: Spitta, Psalter u. Harfe, Leipzig. Kraus, Geistl. Lieder, Darmstadt. Hammer, Leben und Heimat in Gott, Leipzig. Sperber, Schulliederschatz, Gütersloh. Koch, Geschichte des Kirchenliedes und des Kirchengesanges, 7 Bde., Stuttgart. Wackernagel, Das deutsche Kirchenlied von der ältesten Zeit bis zum Anfang des 17. Jahrhunderts, Stuttgart. Wangemann, Kurze Geschichte des evangel. Kirchenliedes, Berlin. Liese u. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten ev. deutschen Kirchenlieder, Berlin. Thilo, Das geistliche Lied in der ev. Volksschule Deutschlands, Berlin. Schultz u. Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert, Breslau. Sperber, Die Methode der Behandlung des Kirchenliedes. (Kehr, Gesch. der Methodik I, S. 114 ff.) Knauth, Präparationen zur Behandlung ev. Kirchenlieder, Braunschweig 1876. Nikol, Das geistl. Lied beim christlichen Religionsunterricht, Leipz. 1875. Eckardt, Prakt. Erklärung der für die Volksschule wichtigsten Kirchenlieder, Leipzig u. Berlin, 1882.]

135. Spezielle methodische Regeln.

Die Lehrart selbst betreffend, so wird es hier besonders darauf ankommen 1. im Elementarunterricht durch die faßlichsten und dem ungeübten Verstande angemessensten Belehrungen zuvörderst für einen Vorrat von Begriffen zu sorgen, und teils durch Geschichte, teils durch kurze, dem Gedächtnis eingeprägte Sentenzen sich einen Stoff zu bereiten, welchem sich das Gespräch anknüpfen kann. Denn von abfragenden Katechisationen ausgehen, ehe ein Material vorhanden ist, gehört zu den Verkehrtheiten einer mißverstandenen Sokratik. Ist aber 2. ein solches Material vorhanden, so hat der Lehrer durch alle folgende Stufen die positiven und direkten Belehrungen immer fortzusetzen, also seine Schüler im eigentlichen Verstande zu unterrichten von Gott und seinen Werken, seinen Veranstaltungen und Führungen des Menschengeschlechts, seinen mannigfaltigen Offenbarungen vor Christus und durch Ihn; desgleichen von der hohen Würde der menschlichen Natur, ihren großen Anlagen und Kräften, den Hindernissen und den Beförderungsmitteln ihrer Ausbildung; von der Natur des Guten und Bösen, dessen Keime der Mensch in sich trägt, der Tugend und des Lasters in allen ihren mannigfaltigen Äußerungen und Gestaltungen. Je reifer sie am Verstande sind, desto mehr kann er hierbei neben der Deutlichkeit auch auf Bestimmtheit der Begriffe hinwirken. Er muß es billig darauf anlegen, in jeder Lehrstunde wenigstens einen Hauptbegriff ganz klar, oder den Sinn und die Bedeutung einer Schriftstelle recht anschaulich zu

machen. Da aber 3. ein immer fortgehender Vortrag die Jugend ermüdet und das Nachdenken erschlafft, so sind solche direkte Belehrungen beständig mit einem Gespräch zu verbinden, wobei teils die sokratische Erfindungs- und Entwickelungsmethode anzuwenden, teils das Vorgetragene in allerlei katechetischen Formen zu wiederholen ist. Übrigens giebt 4. auch der Religionsunterricht mannigfaltigen Anlaß zu Beschäftigungen des Privatfleißes; namentlich durch Wiederholungen des Geschichtlichen; durch Memorieren biblischer und anderer moralischen Sentenzen, besonders religiöser Lieder und Poesieen. Es ist für alle, besonders auch die, welche in der Folge weniger von Religion hören und lesen werden, viel wert, einen Schatz davon früh in das Gedächtnis gesammelt zu haben. Von reiferen Jünglingen kann man auch schriftliche Wiederholungen des Vorgetragenen fordern, teils Aufsätze über verlangte Fragen, teils Lösungen von Einwürfen und Zweifeln und Entwicklungen moralischer Begriffe.

Anmerkung. Bei der Methodik des Religionsunterrichts gehen von verschiedenen prüfend zu vergleichenden Prinzipien aus: Salzmann, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen, 1787. Schwarz, Religiosität, was sie sein soll und was sie befördert, Gießen 1793. J. G. Müller, Von dem christl. Religionsunterricht, Winterthur 1809.

[In den neueren Zeiten wagen sich einzelne Versuche, die Methodik des Religionsunterrichts umzugestalten, in Zeitschriften und Monographieen hervor. Es steht dieses Fach immer noch zu sehr unter dem Banne der kirchlichen Überlieferung, zu wenig unter dem Einfluß der Pädagogik und deshalb zu isoliert mit bezug auf die übrigen gewichtigen Unterrichtsfächer. Gegen einzelne Mißstände erhoben sich allerdings wiederholt Stimmen (so z. B. Dörpfeld in Barmen wider den Memorier-Materialismus, Gütersloh), im allgemeinen aber blieb man bis in die neueste Zeit in den alten Geleisen, sowohl was die bibl. Geschichte, als auch den Katechismus-Unterricht anlangt. Eine Reform des gesamten Religions-Unterrichts ist aber gegenüber der wachsenden Gleichgültigkeit und Verwilderung der Jugend dringend nötig. Das hergebrachte sogenannte Katechisieren ist in den meisten Fällen weiter nichts, als eine mechanische Wortklingelei, bei der für das Gemüt, für die religiöse Durchbringung und Erfassung so gut wie nichts abfällt. Vergl. die Arbeiten aus der Herbart-Ziller'schen Schule in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, in den „Schuljahren von Rein, Pickel, Scheller“, in dem Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, in der Schlesischen Schulzeitung, in der evang. Schulzeitung u. a. Ferner: G. Hardt, Gedanken über den bibl. Unterricht, Darmstadt 1878. Böse, Die Reform der religiösen Jugenderziehung, Allg. Schulzeitung 1877, Nr. 30—34. Ziller, Vorlesungen. II. Der Unterricht, Leipzig 1876. Hollenberg, Hilfsb. f. d. ev. Rel.-Unt. in Gymnasien, 2. Aufl., Berlin 1878. Hagenbach, Leitfaden f. d. christl. Rel.-Unterr., 9. A., 1874. Schmidt, Leitfaden z. christl. Rel.-Unterr., 2. A., Jena 1874. Noack, Hilfsbuch f. d. evang. Rel.-Unterr. an den oberen Klassen

höherer Schulen, 2. A., Berlin 1875. Schäfer, Lehrbuch f. d. ev. prot. Rel.-Unterr., Frankf. 1877. Kehr, Der christl. Rel.-Unterr.; 3. A., Gotha 1875.]

136. Lehrweisheit.

Die Vorstellungen von Religion überhaupt und von den einzelnen Lehren derselben, besonders sofern sie positive sind, werden immer verschieden bleiben. Dies liegt in der Natur alles Übersinnlichen. Gleichwohl ist das Jugendalter nicht die Zeit, in welcher man durch eine Aufzählung ganz verschiedener Vorstellungsarten den ungeübten Verstand irre machen und den Grund zur Zweifelsucht legen soll. Nur habe der Unterricht, unbemerkt von dem Schüler, die Tendenz, auf den Fall vorzubereiten, wo dieser mit der Menge widersprechend scheinender Begriffe und Meinungen bekannt und dadurch in seinem eignen Glauben wankend gemacht werden könnte. Der Lehrer suche nur vor allem die Grundwahrheiten aller Religion und Moral, das Dasein Gottes, die Vorsehung, den ewigen Unterschied des Guten und des Bösen und die Hoffnung einer Fortdauer der Seele, dann aber, in Absicht der christlichen Religion, die Göttlichkeit ihres Stifters, die Einsicht in die innere Vortrefflichkeit seiner Lehre und die Wohlthätigkeit ihrer Wirkungen tief zu begründen und es anschaulich zu machen, daß darin das Wesen der Religion weit mehr besteht, als in der individuellen Art, sich das, was jenseits aller Erfahrung liegt, zu denken. Er beweise dies immer gelegentlich an den Beispielen echt frommer und moralischer Menschen in den verschiedensten Parteien, wodurch zugleich die Billigkeit im Urteil über Andersdenkende am besten befördert wird. Da es übrigens billig ist, daß jeder den Lehrbegriff der Kirche, deren Mitglied er ist, kenne: so stelle man diesen in seiner einfachsten Gestalt auf und behandle nur alles von der praktischen Seite.[1]) Die Weisheit des Lehrers wird hierzu selbst ein unvollkommnes Lehrbuch benutzen können, wenn es einmal die Schulordnung eingeführt hat, oder wenn es in der Privaterziehung den Wünschen der Eltern am meisten entspricht. Wenn übrigens das Zeitalter selbst es von neuem nötig zu machen scheint, auch die Jugend vor den Verirrungen des Aberglaubens und der Schwärmerei und eines in dunkeln Gefühlen verlornen Mysticismus zu bewahren: so ist doch der herrschende Geist der Zeit dem Unglauben noch immer weit günstiger, und man hat sich zu hüten, ein gewisses äußeres religiöses Treiben und eine fromme Modesprache sogleich für ein sichres Zeichen allgemein zugenommener Religiosität zu halten. Wenn der Spöttereien gegen Religion und ihre Urkunden vielleicht weniger geworden sind, so hat daran leider bei vielen die gänzliche Erschlaffung und Gleichgültigkeit gegen alles Höhere und Heilige oder ein Anbequemen an den Zeitgeist wenigstens eben so viel Teil, als echte Aufklärung und Frömmigkeit, so unleugbar auch manchem Spott der Stachel durch jene entrissen ist.

Anmerk. Zu einer praktischen Behandlung des kirchlichen Lehrbegriffs ist bereits von vielen verständigen Asceten der Vorzeit, dann auch in neueren Zeiten mannigfaltig vorgearbeitet. Mein Handbuch der popul. u. prakt. Theologie, 6. Aufl., 1823, verbunden mit den Briefen an christl. Religionslehrer, 2 Teile, 2. Aufl., 1803, ist ein Versuch, jene Methodik teils theoretisch, teils in der Anwendung auf sämtliche Lehren und Pflichten darzustellen, wobei auch überall auf die besten Hilfsschriften bei dem Religionsunterricht verwiesen wird. — Das wunderbare Bestreben, neue religiöse Ideeen wieder in die alten dogmatischen Formen einzuengen und unter dem Schein alter Rechtgläubigkeit die modernste Philosophie in Umlauf zu bringen, wird, wie alles Unnatürliche und Zeitwidrige, von kurzer Dauer und von geringer Wirkung sein. Aber auch die, welche die ganze scholastische Dogmatik mit allen ihren Subtilitäten, selbst in den Jugend- und Volksunterricht zurückführen möchten, werden es vielleicht zuletzt bereuen. Wären sie doch eingedenk der Worte des Apostels, daß aus ihnen entspringt, „Haber, Lästerung, böser Argwohn und Schulgezänk."

Es ist kein Gewinn, weder für die Erwachsenen noch für die Unmündigen, wenn ihre Lehrer immer von dem ergriffen werden und dem nachgehen, was eben an der Mode ist. Man kann bei vielen dafür einstehen, daß, wenn eine andere etwa freiere Denkungsart an der Zeit und Mode wäre, sie eben so schnell alle alte wegwerfen würden, als sie es jetzt, um im Zeitgeist zu handeln, hervorholen, ohne es je selbst geprüft zu haben und zu wissen, wovon die Rede ist. Dadurch verliert ihr Unterricht alle Konsequenz, wie ihre eigne religiöse — bloß von einigen eben geltenden Autoritäten abhängende — Überzeugung alle Festigkeit.

Desto achtungswerter sind die, welche stets ruhig forschend, unbekümmert ob alt ob neu, überall das Wahre suchen und das Beste behalten, durchdrungen von dem Geist der Liebe, echte Religiosität in jeder Form und Sprache ehren, und diesen Sinn in ihre Schüler überzutragen nicht ermüden.

Übersicht

der

sämtlichen im zweiten Teile abgehandelten Materien.

(Die Ziffern bezeichnen die Paragraphen.)

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts.

Zweiter Hauptabschnitt. Unterrichtslehre oder Didaktik.

Vorerinnerung.

Eigentümliche Bestimmung des Unterrichts, § 1. Verhältnis der Selbstbildung zur Bildung durch Unterricht, 2.
Wert des Unterrichts. Entstehen der Didaktik als Wissenschaft, 3.
Wert der allgemeinen Grundsätze des Unterrichts, 4. Litteratur.

Erste Abteilung. Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

I. Doppelter Hauptzweck alles Unterrichts, 5.
II. Allgemeine Gesetze desselben nach seinem formalen Zweck, 6.
III. Allgemeine Forderung an jeden, der unterrichten will, 7.
IV. Erfassung des ganzen Menschen bei dem Unterricht, 8.
V. Gesetze der Lehrart:
A. Ausgehen des Unterrichts von dem Standpunkt des Lehrlings, 9.
B. Stufenweise Ausbildung der Seelenkräfte, 10.
C. Planmäßige Succession und Kontinuität, 11.
D. Rechtes Maßhalten, 12.
E. Gründlichkeit. Weises Säumen, 13.
F. Schädliche und unschädliche Erleichterung des Lernens, 14.
G. Der Unterricht erwecke Teilnahme, 15.
H. Verbindung mehrerer Zwecke beim Unterricht, 16.
I. Verbindung der Selbstbeschäftigung mit dem Unterricht. Vorbereitung. Wiederholung, 17.
VI. Doppelte Lehrmethode, 18.
VII. Form des Unterrichts, 19.
A. Katechetische Lehrform, 20. 21.
B. Akroamatische Lehrart, 22.
VIII. Lebendigkeit des Unterrichts, 23. Vorzeigen und Vorthun, 24. Modifikation, bestimmt durch die Zahl und Beschaffenheit der Lehrlinge, 25.
IX. Vom Lehrstoff, 26.
Anfangspunkte alles Unterrichts, 27.
Sonderung des Lehrmaterials nach den verschiedenen Bedürfnissen, 28.
Material der allgemeinen und der Berufsbildung, 29.

Zweite Abteilung. Spezielle Gesetze des Jugendunterrichts in Beziehung auf die Hauptgegenstände desselben.

Erstes Kapitel. Von der ersten Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht.
Allgemeine Idee, 30.
I. Erweckung der Aufmerksamkeit auf sinnliche Gegenstände, 31.
II. Aufsuchen der Teile und Merkmale, 32.
III. Unterhaltung über Ursprung und Gebrauch der Dinge, 33.
IV. Übungen im Vergleichen und Unterscheiden, 34.
V. VI. Erste Begriffe von Ursach und Wirkung, 35.
VII. Erste Übungen im Klassifizieren der Begriffe, 36.
VIII. IX. Übung des Urteils an einzelnen Sätzen — und der Redeteile, 37.
Über die verschiedenen Methoden in der Anwendung der vorbenannten Übungen. Litterarische Hilfsmittel, 38.

Zweites Kapitel. Vom deutschen Sprachunterricht in seinem Anfang und Fortgang bis zur höheren Bildung des Stils.
Wichtigkeit des Gegenstandes, 39.
Übersicht der Hauptmomente, 40.
I. Elementarunterricht in dem Mechanischen der Sprache.
A. Bildung der Sprachwerkzeuge, 41.
B. Leseunterricht. Hauptteile desselben, 42.
C. Erfahrungen über die verschiedenen Methoden des Lesenlernens, 43.
D. Gewöhnliche und verbesserte Methoden bei den Vorübungen zum Lesen, 44.
E. Übergang von den Vorübungen zum eigentlichen Lesen, 45.
II. Unterricht in der deutschen Sprachlehre.
A. Bestimmung seines Wertes, 46.
B. Übersicht des grammatischen Unterrichts, 47.
1. Wörterkenntnis, 48.
2. Etymologie, 49.
3. Syntax, 50.
III. Unterricht im schriftlichen Ausdruck und Bildung des Stils auf der ersten und zweiten Stufe.
Verschiedenheit des Bedürfnisses, 51.
Einzelne Teile des Unterrichts:
1. Rechtschreibung, 52. Litteratur.
2. Vorläufige Bedingungen der ersten Versuche im Schreiben, 53.
3. Methodik. Stilübungen auf der ersten Stufe, 54.
4. Auf der zweiten Stufe. Eigene Aufsätze verschiedener Art, 55. Anweisung zum Briefschreiben, 56.
5. Beurteilung und Verbesserung der schriftlichen Arbeiten, 57.
6. Bildung des Stils und Geschmacks durch Lektüre, 58. Litteratur.

Drittes Kapitel. Vom Unterricht im Schreiben, Zeichnen und dem Gesange.
Vorübungen, 59.
A. Unterricht im Zeichnen, 60. Methodik, 61. Litteratur.
B. Unterricht im Schreiben, 62. Kalligr. Methoden, 63. Litteratur.
C. Gesanglehre, 64. Methode, 65. Litteratur.

Viertes Kapitel. Von dem Unterricht in der Arithmetik und Mathematik.
Vorerinnerung über die Wichtigkeit und den Einfluß beider Lehrobjekte, 66.
A. Arithmetik.
1. Vorübungen, 67.
2. Stufengang des Unterrichts nach Regeln, 68.
3. Allgemeine Gesetze der Methode, 69. Litteratur.
B. Mathematik. Übergang, 70. Methodik, 71. 72. Litteratur.

Fünftes Kapitel. Von dem Unterricht in der Geographie und Geschichte:
Wichtigkeit des Gegenstandes, 73.
Allgemeinste geographisch-historische Vorkenntnisse, 74.
A. Geographie. Allgemeine Idee derselben, 75.
1. Stufenfolge des Unterrichts. Erster Kursus, 76.
2. Zweiter und dritter Kursus, 77.
3. Allgemeine methodologische Bemerkungen über den geographischen Unterricht, 78. 79. Litteratur.
B. Geschichte.
1. Notwendige Verschiedenheit ihrer Behandlung nach der Verschiedenheit der Lehrlinge, 80.
2. Historische Vorbereitung und Grundlage, 81.
3. Allgemeine Weltgeschichte, 82. Litteratur.
4. Spezialgeschichte:
a) Griechische und Römische, 83.
b) Deutsche. — Europäische Staatengeschichte, 84.
c) Allgemeine Kultur- und Litteraturgeschichte, 85.
5. Methode des historischen Unterrichts:
a) in Beziehung auf das Gedächtnis, 86.
b) in Beziehung auf Geistesbildung, 87.
c) in Beziehung auf Charakterbildung, 88. Litteratur.

Sechstes Kapitel. Von dem naturwissenschaftlichen Unterricht, den Belehrungen über den Menschen und den Anfangsgründen der Philosophie.
Hohes Interesse dieses Unterrichts, 89.
Übersicht und notwendige Verschiedenheit desselben, 90.
A. Allgemeine Ansicht des Weltalls, 91.
B. Die Naturreiche, 92. Methode, 83. Litteratur.
C. Naturlehre, 94. Litteratur.
D. Belehrungen über den Menschen, 95. Litteratur.
E. Anfangsgründe der Philosophie, 96. Methode, 97. Litteratur.

Siebentes Kapitel. Von dem Unterricht in fremden Sprachen überhaupt und dem in neuern und ältern insonderheit.
Verschiedenheit des Zwecks bei Erlernung fremder Sprachen, 98.
I. Neuere Sprachen, 99.
II. Sprachen des Altertums, 100.
Doppelte Lehr- und Lernweise fremder Sprachen durch den Gebrauch und nach der Regel, 101.
III. Methode des Sprachstudiums.
Allgemeinste Regel bei allem Sprachunterricht, 102.
A. Unterricht in neuern Sprachen.
a) Elementarübungen, 103.
b) Übersetzen des Gelesenen und Gehörten, 104.
c) Grammatische Übungen, 105.
d) Übungen im Schreiben und Sprechen. Litterar. Hilfsmittel, 106.
B. Die Sprachen des klassischen Altertums.
a) Allgemeine Ansicht des Eigentümlichen ihrer Lehrmethode, 107.
b) Verhältnis der griechischen und römischen Sprache. Gründe für und wider das frühere Erlernen der ersteren, 108.
c) Methodik des Unterrichts:
1. Elementarische Vorübungen, 109.
2. Erste Übungen im Lesen und Übersetzen, verbunden mit den Elementen der Grammatik, 110.
3. Lesen und Erklären klassischer Autoren, 111.

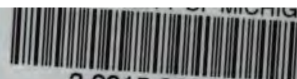
4. Spezielle Bemerkungen über Prosodie, Metrik und Lesung der Dichter, 112.
5. Folge der zu lesenden Schriftsteller, 113.
6. Übungen im Schreiben und Reden, 114. Litteratur.
7. Hilfswissenschaft zum Verstehen und Erklären der Klassiker, 115.
C. Von dem ersten Unterricht in der hebräischen Sprache. Lesung des griechischen N. Test., 116.

Achtes Kapitel. Von dem Unterricht in den redenden Künsten und der Bildung des Geschmacks.
Rhetorik und Poetik, 117.
1. Wert der Theorie, 118.
2. Vorbereitung auf die Theorie, 119.
3. Behandlung der Theorie, 120.
4. Praktisch-rhetorische Übungen, 121.
5. Mündliche Wohlredenheit, 122.
6. Praktisch-poetische Vorübungen, 123.
7. Deklamation und Aktion, 124.
8. Litteratur der redenden Künste und der deutschen Dichter und Prosaisten insonderheit, 125.

Neuntes Kapitel. Von dem religiösen und moralischen Unterricht.
Über das Verhältnis religiöser Erziehung und religiösen Unterrichts, 126, und die Zulässigkeit des religiösen Unterrichts für das frühere Alter, 127.
Methodik.
1. Gegenstand und Schwierigkeit, 128.
2. Allgemeine Prinzipien, 129.
3. Erster Kursus des Religionsunterrichts, 130.
4. Zweiter Kursus, 131.
5. Dritter oder höherer Kursus, 132,
6. Gebrauch der Bibel bei dem Religionsunterricht, 133.
7. Methodik der Lehrart.
Allgemeiner Ton des Religionsunterrichts, 134.
Spezielle methodische Regeln, 135.
Lehrweisheit, 136.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.




3 9015 06231 2494

